

REM

Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

César Augusto Gama Bento

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2023

**Relatório do Estágio de Educação Física
Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

César Augusto Gama Bento

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

Ana José Aguiar Rodrigues

“O conhecimento pronto estanca o saber e a dúvida provoca a inteligência.”

(Vigotsky)

Agradecimentos

O presente relatório de estágio é o culminar de um longo ciclo de aprendizagem, dedicação e estudo. Ao longo deste percurso tive a apoio de diversas pessoas, que deram um contributo para o meu sucesso. Neste contexto gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos:

À minha mãe, pai e irmão, por todo o apoio, carinho e estabilidade, fulcrais para atingir este meu objetivo. Grande parte do sucesso deve-se a vós que sempre estiveram do meu lado, compreendendo e incentivando-me de forma constante. Muito obrigado.

Ao Pedro Henriques agradeço a sua amizade, disponibilidade e forma genuína como encoraja e critica.

Ao meu colega de estágio Luís Faria, agradeço todo o companheirismo, disponibilidade e ambição para fazer mais e melhor. Trabalhar contigo tornou todo o processo mais agradável e leve. Obrigado.

À Professora Doutora Ana Rodrigues estendo os meus agradecimentos mais sinceros. A forma perspicaz como nos orientou, a sua exigência, e o seu feedback constante facilitou todo o processo, auxiliando-nos a ir no caminho desejado. É alguém à qual admiro a nível profissional e pessoal. Agradeço o seu apoio.

Ao Professor Mestre Filipe Coelho, mostro toda a minha gratidão por poder estagiar sob a sua supervisão. Toda a sua experiência e generosidade na partilha de conhecimento, tem um valor incomensurável para o nosso futuro profissional, muito obrigado.

À comunidade educativa, docente e não docente, da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, agradeço a calorosa receção passados 11 anos. Foi gratificante constatar que a preocupação por cada um dos seus alunos, continua a ser uma constante. Obrigado.

Aos meus primeiros alunos, expresso o meu apreço pela forma como souberam ser e estar nas aulas, bem como fora das mesmas. O vosso entusiasmo e empenho foram uma mais-valia para o meu crescimento profissional, e espero ter contribuído positivamente para a vossa evolução.

Aos colegas do mestrado agradeço toda a camaradagem e apoio ao longo destes dois anos. Creio que houve sempre uma abertura conjunta para falar sobre os mais diversos assuntos, inclusive para o debate das diversas perspetivas de cada um sobre o ensino.

Aos professores dos cinco anos do ensino superior, expresso a minha sincera gratidão pela forma positiva como influenciaram-me, incentivando à busca constante pelo conhecimento, mas acima de tudo a procurar ser cada vez mais um produtor e não um reprodutor. Muito Obrigado.

À Jéssica Fernandes agradeço todo o carinho, incentivo e apoio nos últimos anos. Parte desta jornada deve-se a ti. Muito Obrigado

Resumo

O presente relatório de estágio surge como resultado de uma experiência enriquecedora no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira, realizada na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, no ano letivo de 2022/2023. As atividades desenvolvidas numa turma de 11º ano de escolaridade solicitou uma análise profunda e reflexiva de todas as atividades desenvolvidas.

O ensino atual solicita que os alunos tenham uma participação ativa nas aulas, por forma a promover a autonomia, pensamento crítico e capacidade de tomada de decisão. O professor tem um papel preponderante, devendo atuar como um condutor, que incentiva cada um dos alunos a explorar, questionar e a construir o seu próprio conhecimento. Esse tipo de abordagem poderá preparar os alunos, para que sejam cidadãos mais envolvidos na sociedade em que se inserem, e capazes de responder aos desafios do mundo atual.

Neste relatório serão exploradas as diversas atividades realizadas ao longo de todo estágio pedagógico, estando as mesmas subdivididas em quatro grupos, nomeadamente a (i) Prática Letiva, (ii) Atividades de Intervenção no Meio, (iii) Atividades de Intervenção na Comunidade e (iv) Ações de Natureza Científico-Pedagógica.

A realização do estágio é essencial para a formação de futuros professores de Educação Física, pois possibilita a aplicação dos conteúdos teóricos em situações práticas, desenvolvendo competências e uma melhor compreensão das dinâmicas escolares. O mesmo permite ainda, refletir sobre as necessidades dos alunos e as estratégias utilizadas, auxiliando na construção da identidade dos futuros docentes, preparando-os para enfrentar desafios futuros.

Palavras-chave: Estágio pedagógico; Educação Física; Formação; Aprendizagem; Aluno.

Abstract

This internship report is the result of an enriching experience as part of the master's degree in teaching physical education in Primary and Secondary Education at the University of Madeira, conducted at the Gonçalves Zarco Primary and Secondary School in the 2022/2023 academic year. The activities developed in an 11th grade class called for an in-depth and reflective analysis of all the activities conducted.

Current teaching requires students to actively participate in lessons to promote autonomy, critical thinking, and decision-making skills. The teacher has a leading role and must function as a conduit, encouraging each student to explore, question and build their own knowledge. This kind of approach can prepare students to be citizens who are more involved in their society and capable of responding to the challenges of today's world.

This report will explore the various activities conducted throughout the teaching internship, which are subdivided into four groups, namely (i) Teaching Practice, (ii) Intervention Activities in the Environment, (iii) Intervention Activities in the Community and (iv) Actions of a Scientific-Pedagogical Nature.

The internship is essential for the training of future Physical Education teachers, as it enables them to apply theoretical content in practical situations, developing skills and a better understanding of school dynamics. It also makes it possible to reflect on the needs of students and the strategies used, helping to build the identity of future teachers, and preparing them to face future challenges.

Keywords: Pedagogical internship; Physical education; Training; Learning; Student.

Resumen

Este informe de prácticas es el resultado de una experiencia enriquecedora en el marco del Máster en Enseñanza de Educación Física en Educación Primaria y Secundaria de la Universidad de Madeira, que tuvo lugar en la Escuela Primaria y Secundaria Gonçalves Zarco en el curso 2022/2023. Las actividades desarrolladas en una clase de 11º grado exigieron un análisis profundo y reflexivo de todas las actividades realizadas.

La enseñanza actual requiere que los estudiantes participen activamente en las clases con el fin de promover la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de tomar decisiones. El profesor tiene un papel protagonista y debe actuar como conducto, animando a cada alumno a explorar, cuestionar y construir su propio conocimiento. Este tipo de enfoque puede preparar a los alumnos para ser ciudadanos más implicados en su sociedad y capaces de responder a los retos del mundo actual.

Este informe explorará las diversas actividades realizadas a lo largo de la pasantía docente, que se subdividen en cuatro grupos, a saber: (i) Práctica Docente, (ii) Actividades de Intervención en el Entorno, (iii) Actividades de Intervención en la Comunidad y (iv) Acciones de Carácter Científico-Pedagógico.

Las prácticas son esenciales para la formación de los futuros profesores de Educación Física, ya que permiten la aplicación de los contenidos teóricos en situaciones prácticas, desarrollando competencias y una mejor comprensión de la dinámica escolar. También posibilita la reflexión sobre las necesidades de los alumnos y las estrategias utilizadas, contribuyendo a la construcción de la identidad de los futuros profesores y preparándolos para enfrentar los desafíos futuros.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas; Educación física; Formación; Aprendizaje; Alumno.

Résumé

Ce rapport de stage est le résultat d'une expérience enrichissante dans le cadre du Master en enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement primaire et secondaire de l'Université de Madère, qui s'est déroulée à l'école primaire et secondaire Gonçalves Zarco au cours de l'année académique 2022/2023. Les activités développées dans une classe de 11e année nécessitaient une analyse approfondie et réflexive de toutes les activités réalisées.

L'enseignement actuel exige que les élèves participent activement aux cours afin de promouvoir l'autonomie, la pensée critique et la prise de décision. L'enseignant a un rôle de leader et doit agir comme un passeur, encourageant chaque élève à explorer, questionner et construire ses propres connaissances. Ce type d'approche peut préparer les élèves à devenir des citoyens plus impliqués dans leur société et capables de répondre aux défis du monde d'aujourd'hui.

Ce rapport explorera les différentes activités réalisées tout au long du stage d'enseignement, qui sont subdivisées en quatre groupes, à savoir (i) la pratique de l'enseignement, (ii) les activités d'intervention dans l'environnement, (iii) les activités d'intervention dans la communauté et (iv) les actions de nature scientifique-pédagogique.

Le stage est essentiel pour la formation des futurs professeurs d'éducation physique, car il permet d'appliquer des contenus théoriques dans des situations pratiques, de développer des compétences et de mieux comprendre la dynamique de l'école. Il permet également de réfléchir aux besoins des élèves et aux stratégies utilisées, contribuant à construire l'identité des futurs enseignants et les préparant à relever les défis à venir.

Mots-clés : Stage pédagogique ; Éducation Physique ; Formation ; Apprentissage ; Étudiant.

Lista de siglas e abreviaturas

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual

AEEF – Aprendizagens Essências de Educação Física

AF – Atividade Física

AORAM – Associação de Orientação da Região Autónoma da Madeira

AptF – Aptidão Física

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

CMxBA – Centro de Massa x Base de Apoio

CNSL – Centro Náutico de São Lázaro

CT – Conselho de Turma

CTM – Centro Treino Mar

DE – Desporto Escolar

DSDE – Direção de Serviços do Desporto Escolar

DT – Diretora de Turma

E-A – Ensino-Aprendizagem

EBSAAS - Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

EBSGZ – Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

EFERAM-CIT - Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira

EP – Estágio Pedagógico

ESFF – Escola Secundária Francisco Franco

GPAI - *Game Performance Assessment Instrument*

IMC - Índice de Massa Corporal

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

MD – Modelo Desenvolvimental

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

PA – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAE – Plano Anual da Escola

PEE – Projeto Educativo da Escola

PL – Prática letiva

RI – Regulamento Interno

SUP – *Stand Up Paddle*

TGfU – Modelo *Teaching Games for Understanding*

UD – Unidade Didática

UMa – Universidade da Madeira

Índice

1.Introdução	17
2. Enquadramento do estágio pedagógico	18
2.1. Enquadramento e Expectativas	18
3. Enquadramento contextual.....	21
3.1 Enquadramento da EBSGZ.....	21
3.2 Princípios, Valores, Missão e Visão	22
3.3 Recursos Humanos.....	23
3.4 Orgânica da EBSGZ	24
3.4.1 Conselho da Comunidade Educativa	24
3.4.2 Conselho Executivo	25
3.4.3 Conselho Pedagógico.....	25
3.4.4 Conselho Administrativo	25
3.5 Análise SWOT	26
3.6 Oferta Formativa.....	27
3.7 Grupo Disciplinar de Educação Física.....	28
3.7.1 Instalações Desportivas.....	28
3.7.2 Sistema de Rotação das Instalações Desportivas.....	30
3.7.3 Recursos Materiais.....	30
4. Prática Letiva	33
4.1. Enquadramento	33
4.2. Caracterização da Turma	34
4.2.1 Objetivos	34
4.2.2 Descrição dos Instrumentos	35
4.2.3. Resultados Obtidos	36
4.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem	61
4.2.1. Lecionação à Turma de 11º Ano.....	61

4.2.1.1	Planeamento Anual	61
4.2.1.1.1	Enquadramento e Objetivos	61
4.2.1.1.2	Calendarização Escolar	62
4.2.1.1.3	Horário da Turma.....	63
4.2.1.1.4	Plano Anual das Matérias de Ensino	63
4.2.1.1.5	Reflexão do Planeamento Anual.....	67
4.2.1.2	Unidade Didática	70
4.2.1.2.1.	Enquadramento e objetivos.....	70
4.2.1.2.2.	Objetivos Programáticos	71
4.2.1.2.2.1.	Objetivos Transversais	71
4.2.1.2.2.2.	Objetivos Específicos.....	73
4.2.1.2.2.3.	Conceção das Unidades Didáticas	73
4.2.1.2.4.	Estratégias Didático – Pedagógicas	74
4.2.1.2.4.1.	Modelos de Ensino.....	75
4.2.1.2.4.2.	Métodos de Ensino.....	82
4.2.1.2.4.3.	Estilos de Ensino.....	84
4.2.1.2.4.4.	Funções de Ensino	89
4.2.1.2.5.	Plano de Aula.....	93
4.2.1.2.6.	Avaliação Formativa e Sumativa	95
4.2.1.2.7.	Considerações e reflexões sobre o processo E-A no Secundário	98
4.2.2.	Lecionação à turma de 5º Ano	103
4.2.3.	Lecionação a outras turmas.....	107
4.3.	Assistência às aulas.....	111
4.3.1.	Enquadramento e Objetivos	111
4.3.2.	Metodologia e Procedimentos.....	112
4.3.3.	Reflexão Crítica	113
5.	Ações Científico-Pedagógicas	117

5.1. Ação Científico-Pedagógica Coletiva.....	117
5.1.1. Enquadramento	117
5.1.2. Planeamento.....	118
5.1.3. Concretização.....	119
5.1.4. Reflexão Crítica	121
5.2. Ação Científico-Pedagógica Individual.....	126
5.2.1. Enquadramento	126
5.2.2. Planeamento.....	127
5.2.3. Concretização.....	128
5.2.4. Reflexão Crítica	130
6. Atividades de integração no meio.....	133
6.1. Conselho de Turma.....	133
6.1.1. Composição e Organização.....	133
6.1.2. Reuniões de Conselho de Turma	133
6.1.3. Avaliação e desempenho académico	134
6.1.4. Participação em Projetos, Visitas de Estudo e Atividades Extracurriculares.	135
6.1.5. Contribuição da Educação Física.....	135
6.2. Ação de Extensão Curricular	137
6.2.1. Planeamento.....	138
6.2.2. Objetivos e Recursos Materiais e Humanos	138
6.2.3. Concretização da Atividade	139
6.2.4. Reflexão Crítica	140
6.3. Grupo 620 – Educação Física	143
6.3.1. Reuniões de Grupo 620 – Educação Física.....	143
6.3.2. Reflexão Crítica	143
7. Atividades de intervenção na comunidade escolar	145
7.1. Atividades da Escola.....	145

7.2. Projeto +SaúdeGZarco.....	145
7.2.1 Dia Mundial da Alimentação	146
7.2.2. Dia Mundial da Água.....	149
7.3. Projeto AltamenteGZarco.come	150
7.3.1 Escolas do 1º Ciclo	151
7.4. Atividade Interna do Desporto Escolar.....	152
7.4.1 Torneio de Voleibol	152
7.4.2 Corta-Mato Escolar.....	154
7.5. Atividades Grupo de Educação Física – 260 e 620	155
7.5.1 Torneio de Futsal	156
7.5.2. Torneio Quatro Estações.....	157
7.5.3. Orientação, Padel e Ténis	158
7.5.4. Atividade Inclusiva	160
7.6. Reflexão Crítica	160
8. A inovação e tecnologias na prática docente	162
8.1. Tecnologia.....	162
8.1.1. Enquadramento	162
8.1.2. Ferramentas Tecnológicas	162
8.1.3. Ferramentas Tecnológicas - Orientação.....	165
8.2. Inovação.....	167
8.2.1 Enquadramento	167
8.2.2. Desporto Escolar.....	168
8.2.3. 1º Ciclo.....	178
8.2.4 Ensino Inclusivo.....	182
9. A investigação no Estágio Pedagógico	189
9.1. Enquadramento	189
9.2. Comunicações e Publicações desenvolvidas	190

9.2.1. Artigos, capítulos de livros, resumos e comunicações	190
9.2.2. Investigação Informal	193
9.3. Conclusão.....	195
10.Considerações Finais	197

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Caracterização da Aptidão Neuromuscular da turma.....	59
Gráfico 2 - Gosto dos alunos pelas matérias de ensino I	102
Gráfico 3 - Gosto dos alunos pelas matérias de ensino II.....	102
Gráfico 4 - Representação em % das respostas à questão "Que modalidade gostarias de praticar no âmbito do DE?"	174
Gráfico 5 - Representação em % das respostas à questão "Indica em que modalidades participas no DE?"	175
Gráfico 6 - Representação em % das respostas à questão " Como tiveste conhecimento do núcleo do DE?"	176
Gráfico 7 - Representação nº das respostas à questão "Para cada uma das afirmações que se seguem indica o teu grau de satisfação"	177
Gráfico 8 - Representação em % das respostas à questão " Se sim, em quais?"	178

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização das matérias que os alunos menos gostavam da turma	38
Tabela 2 – Instrumento de avaliação diagnóstica das matérias de ensino	58
Tabela 3 – Resultados da avaliação diagnóstica das diferentes matérias de ensino	58
Tabela 4 - Calendário das interrupções das atividades educativas e letivas do ensino básico e secundário	62
Tabela 5 - Calendário relativo aos momentos de avaliação.....	62
Tabela 6 - Fatores tidos em consideração e sua concordância.....	66
Tabela 7 - Critério de Avaliação	96
Tabela 8 - Avaliação dos subdomínios	96
Tabela 9 - Atividades de complemento curricular e projetos extracurriculares	172

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Instalações Desportivas da EBSGZ	299
-------------------------------------------------------	-----

Índice de Apêndice

Apêndice 1 – Exemplo de avaliação diagnóstica inicial - Ténis	211
Apêndice 2 – Planeamento anual das matérias de ensino.....	212
Apêndice 3 – Unidade didática da matéria de Orientação	213
Apêndice 4 – Apresentação inicial ao MED na matéria de Ginástica	228
Apêndice 5 – Exemplo contrato do Modelo de Educação Desportiva	230
Apêndice 6 – Exemplo de plano de aula – Orientação e Atletismo.....	231
Apêndice 7 – Cartaz e programa da Ação Científico-Pedagógica Coletiva	234
Apêndice 8 – PowerPoint da Ação Científico-Pedagógica Coletiva	235
Apêndice 9 – Perceção dos alunos da escola sobre a matéria de Orientação	240
Apêndice 10 – Questionário aos professores sobre a lecionação da matéria de Orientação	242
Apêndice 11 – Questionário da motivação intrínseca para a matéria de Orientação.....	244
Apêndice 12 – Banco de exercícios da Ação Científico-Pedagógica Coletiva - Orientação.....	246
Apêndice 13 – Certificado de curso Orientação e as Aplicações Móveis	249
Apêndice 14 – Artigo da Ação Científico-Pedagógica Coletiva	250
Apêndice 15 – Poster Kin-Ball – “Seminário Desporto e Ciência 2023”	264
Apêndice 16 – Artigo da Ação Científico-Pedagógica Individual	265
Apêndice 17 – Cartaz e programa da Ação Científico-Pedagógica Individual	277
Apêndice 18 – PowerPoint da Ação Científico-Pedagógica Individual	278
Apêndice 19 – Ficha de avaliação da Ação Científico-Pedagógica Individual	283
Apêndice 20 – Questionário da motivação intrínseca para a matéria de Kin-Ball	284
Apêndice 21 – Banco de exercícios Kin-Ball	285

Apêndice 22 – Ficha de autorização e convite EE – Atividade de Extensão Curricular	288
Apêndice 23 – Convite aos professores – Atividade de Extensão Curricular	290
Apêndice 24 – Perguntas Peddy Paper – Dia Mundial da Alimentação.....	291
Apêndice 25 – Questionário sobre a percepção dos alunos sobre o Desporto Escolar.....	292
Apêndice 26 – PowerPoint sobre os resultados do questionário do Desporto Escolar.....	295
Apêndice 27 – Questionário da percepção da turma em relação ao professor e gosto pelas matérias de ensino.....	298
Apêndice 28 – Resultados – Percepção sobre professor.....	300
Apêndice 29 – Apresentação introdutória à Orientação e à aplicação móvel <i>IOrienteeering</i> .	302

1.Introdução

O presente Relatório de Estágio surge aquando do estágio pedagógico (EP) do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Madeira (UMa), como um dos documentos de avaliação, dando continuidade a um processo formativo, tornando-nos aptos para a lecionação.

Neste documento estão presentes todas as atividades e trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2022/2023, estando presente diversas informações relativas ao EP na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ).

Com a construção deste documento pretende-se apresentar todas as atividades que foram desenvolvidas ao longo do EP, procurando refletir criticamente sobre todos os procedimentos e metodologias utilizados.

Tendo em conta as linhas programáticas das atividades e avaliações, o relatório encontra-se estruturado da seguinte forma: Enquadramento do EP; Enquadramento Contextual; Prática letiva (PL); Ações Científico-Pedagógicas; Atividades de Integração no Meio; Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar; A Inovação e as Tecnologias na Prática Docente; A Investigação na Prática Docente.

É importante salientar que todo o trabalho mencionado no presente relatório de estágio, advém de uma cooperação, partilha e reflexão conjunta com a professora orientadora científica Professora Doutora Ana Rodrigues, com o professor orientador cooperante Mestre Filipe Coelho, e com o meu colega de estágio Luís Faria.

2. Enquadramento do estágio pedagógico

No presente capítulo, será realizado um breve enquadramento do EP, serão mencionadas as expectativas, as capacidades e competências que pretendo desenvolver ao longo da PL, terminando com a caracterização do contexto escolar na EBSGZ aquando do EP em MEEFEBS.

2.1. Enquadramento e Expectativas

O Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da UMA, que vai ao encontro do estabelecido no Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de março (Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior), bem como as Normas Regulamentares dos Mestrados da UMA, estabelece as condições dos cursos de mestrado que conferem a habilitação para a lecionações nos ensinos pré-escolar, básico e secundário.

No Artigo 2.º foi possível constatar que no que concerne à prática de ensino supervisionada na escola, os objetivos passam por: i) Desenvolver a capacidade de análise e reflexão sobre as situações de ensino-aprendizagem e avaliação das aprendizagens, sobre os problemas da prática profissional, mobilizando saberes adquiridos e construindo novos saberes; ii) Desenvolver a capacidade de trabalho cooperativo e a assumir na sua prática uma perspetiva profissional tendo um comportamento mais produtor que reprodutor, desenvolvendo a reflexão e o espírito crítico, a criatividade, a tomada de decisão e a capacidade de adaptação a diferentes contextos; iii) Conhecer a instituição escolar nos seus aspetos globais aprofundando as características das instituições escolares com os agrupamentos protocolados; iv) Aplicar os conhecimentos científicos e metodológicos adquiridos nas diferentes componentes de formação de uma forma integrada e interdisciplinar; v) Adequar e integrar propostas inovadoras de acordo com o currículo e/ou orientações curriculares; vi) Dominar métodos e técnicas relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional; vii) Aprofundar e operacionalizar competências adquiridas nos domínios científicos e pedagógico-didáticos.

O professor estagiário por forma a ir ao encontro dos objetivos estabelecidos, deve cumprir os regulamentos da instituição, bem como as normas da escola onde realiza a prática de ensino supervisionada na escola, estando presente no artigo 4.º que o formando deve: i) Desenvolver as experiências de aprendizagem previamente acordadas no âmbito dos objetivos

do curso e do seu próprio plano e/ou projeto de atividade; ii) Planificar, preparar e discutir as atividades letivas no seu grupo de trabalho, com o Orientador Cooperante e com o Professor Supervisor; iii) Ter atitudes e comportamentos consentâneos com as especificidades da profissão docente, nomeadamente no que concerne, à assiduidade, à pontualidade, ao aprumo e ao relacionamento com os alunos, docentes, funcionários, encarregados de educação e demais intervenientes no processo educativo; iv) Organizar e/ou participar em atividades que visem dinamizar a escola, fomentando: a. a formação docente numa perspetiva interdisciplinar; b. a interação escola-comunidade; c. a relação humana na comunidade escolar; d. a autoformação contínua nos diversos domínios da atividade docente. ; v) Elaborar o(s) Portefólio(s)/Dossier(s) relativo(s) ao seu desempenho; vi) Elaborar o Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada na Escola, nos termos do artigo 6.º deste regulamento.

Segundo Chaves (2010) a falta de prática pedagógica e o desconhecimento sobre o contexto escolar, são algumas das maiores dificuldades que professores recém-formado enfrenta aquando da sua integração numa escola.

É possível então aferir que a realização do EP é de extrema importância para a formação do professor, proporcionando ao mesmo uma oportunidade única para aprofundar e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação académica, podendo colocar em prática esses mesmo conhecimentos bem como outras competências.

Posto isto, procurei com a realização do estágio i) Expandir o conhecimento científico e técnico relativo ao ensino de educação física (EF), com base na investigação e pesquisa; ii) Dominar os documentos orientadores da EF, por forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem aquando da lecionação; iii) Reconhecer o papel do docente como agente introspetivo e crítico; iv) Demonstrar competências profissionais apropriadas; v) Expor de forma fundamentada todo o trabalho realizado aquando do EP.

No início do ano letivo, foram realizadas diversas reuniões com intuito de compreendermos melhor o EP, nomeadamente: com o diretor de curso, dando o mesmo a conhecer as linhas programáticas das atividades e avaliação e a importância da consulta do Regulamento Interno (RI), Projeto Educativo da Escola (PEE), Plano Anual da Escola (PAE), Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF) e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA); com o orientador cooperante transmitindo alguma informação sobre a turma a lecionar, conhecer a escola e como operava a mesma e os colegas do grupo de

EF; com o Presidente do Conselho Executivo e todos os agentes da comunidade educativa, por forma a dar início ao novo ano letivo.

3. Enquadramento contextual

A realização de um enquadramento contextual é de elevada importância pois permite perceber melhor todo o contexto em volta da lecionação, como as características da escola, grupos disciplinares e turma.

Neste capítulo aquando do enquadramento contextual, será realizada uma caracterização da escola EBSGZ onde serão mencionadas informações como a resenha histórica, princípios, valores, missão e visão bem como os recursos humanos. Posto isto será explicada a orgânica da escola, nomeadamente o conselho da comunidade educativa, o conselho executivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, fazendo posteriormente uma análise SWOT aferindo as fragilidades e potencialidades da escola. Em seguida será mencionada a oferta formativa da escola, e algumas informações relativas ao grupo disciplinar de EF, as condições espaciais e materiais, terminando com uma caracterização detalhada da turma.

3.1 Enquadramento da EBSGZ

Segundo a Portaria nº23/600, data de 9 de setembro de 1968, surgiu a Escola Preparatória de Gonçalves Zarco tendo por base o navegador português João Gonçalves Zarco. Inicialmente a escola começou como anexo da Escola Industrial e Comercial do Funchal e do Liceu Nacional do Funchal, atualmente Escola Secundária Francisco Franco (ESFF) e Escola Secundária Jaime Moniz respetivamente.

No ano de 1989, instalou-se em edifício próprio, na Freguesia de São Martinho, mais precisamente no Caminho da Fé, nº1, Barreiros, com o propósito de acolher alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Projeto Educativo de Escola, 2022-2026).

Segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE) (2022-2026) a população estudantil da escola principalmente da freguesia de São Martinho e de uma limitada área a sudoeste da freguesia de Santo António.

3.2 Princípios, Valores, Missão e Visão

Para a construção do projeto educativo as escolas devem especificar quais os seus princípios (embasar as decisões fundamentais), valores (clarificar os princípios éticos pelo qual se regem), missão (resumindo a razão da sua existência) e a visão (ponto de vista sobre o futuro).

Tendo por base o PEE (2022-2026), os princípios definidos pela EBSGZ são:

- Princípio da qualidade do ensino e aprendizagem.
- Princípio da cidadania, da participação e do desenvolvimento.
- Princípio da inclusão e do pluralismo.
- Princípio da cooperação e da abertura ao meio envolvente.
- Princípio do saber ser, do saber estar e do saber fazer.
- Princípio da igualdade equitativa de oportunidades.
- Princípio da corresponsabilidade e do trabalho em equipa.
- Princípio do respeito à vida e aos direitos humanos básicos.
- Princípio do desenvolvimento e bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Tendo por base os princípios orientadores definidos pela escola, foram igualmente definidos os valores com o intuito no desenvolvimento integral da comunidade nomeadamente Empatia, Disciplina, Cooperação, Justiça, Igualdade, Trabalho, Tolerância, Ética Profissional, Respeito, Responsabilidade e Solidariedade.

A EBSGZ rege-se pelo lema “Por uma escola de Todos e Para Todos”, tendo como missão garantir

a formação de cidadãos responsáveis, idóneos e respeitadores de valores éticos, humanos, morais e sociais. Pretende-se uma Escola pautada pela autoridade do professor, onde os jovens estudantes possam crescer com elevados padrões de exigência e em que todos os seus profissionais se sintam reconhecidos e valorizados pelo seu trabalho.

Neste contexto, pretende-se o desenvolvimento integral do aluno, autor e construtor do seu conhecimento, numa contínua aprendizagem de atitudes e valores, inserido numa

sociedade em contínua mutação; a elevação das expectativas e desempenho dos profissionais; a promoção de uma cultura científica, pedagógica e social de qualidade; a criação de uma escola aberta e dinâmica onde a igualdade, a inclusão e o sucesso sejam determinantes no desenvolvimento de competências que permitam a integração na vida social, pessoal e profissional dos nossos alunos. (PEE, 2022-2026).

A visão da escola passa por construir uma escola de excelência, disponível para colmatar eventuais problemas da comunidade escolar, procurando ser, também, uma escola inclusiva que se adapta aos novos paradigmas do mundo digital, procurando realizar uma transição harmoniosa da pedagogia tradicional para a dos projetos.

3.3 Recursos Humanos

Os recursos humanos, são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer organização, pois é através dos mesmos que poderão ser alcançados os objetivos da mesma. Segundo Teixeira (2013) uma organização provida de recursos humanos em quantidade e qualidade, que vá ao encontro das necessidades, possibilita um desenvolvimento qualitativo da instituição.

No que concerne aos recursos humanos da EBSGZ consta no PAE (2022/2023) que o corpo docente correspondia a um total de 239 professores, dos quais 45 faziam parte do Departamento Curricular de Expressões, onde estava incluída a EF, 78 do Departamento Curricular de Ciências Exatas e da Natureza e Tecnologias, 35 do Departamento Curricular de Ciências Humanas e Sociais, 70 do Departamento Curricular de Línguas e 13 do Departamento de Educação Especial. É de salientar ainda que 43,4% tinham entre 41 e 50 anos, e 39,4% tinham entre 51 e 60 anos.

Já o corpo não docente perfazia um total de 94 pessoas, distribuídas por quatro carreiras distintas nomeadamente (i) Técnico Superior, abrangendo a categoria de Técnico Superior (5) e Coordenador Técnico (2), (ii) Assistente Técnico, no qual inclui a categoria Assistente Técnico da Área Administrativa (20) e Assistente Técnico da Área Não Administrativa (6), (iii) Assistente Operacional que abrange a função de Encarregado Operacional (1) e Assistente Operacional (54), (iv) Técnico de Informática que inclui a categoria de Técnico de Informática (2) e Assistentes Técnicos e/ou operacionais afetos à Unidade de Ensino Especializado que envolve os Assistentes Técnicos (4).

A escola contabilizou um total de 1016 alunos a frequentar o ensino diurno, dos quais 254 pertencem ao 2º Ciclo do Ensino Básico, 438 ao 3º Ciclo do Ensino Básico, 185 ao Ensino Secundário Cursos Científico-Humanísticos, 169 ao Ensino Secundário Cursos Profissionais.

3.4 Orgânica da EBSGZ

Segundo o RI (2022-2026), capítulo IV, a direção, administração e gestão da EBSGZ é assegurada por órgãos próprios. Esses órgãos são:

São órgãos de direção, administração e gestão das escolas os seguintes:

- Conselho da Comunidade Educativa - composto por 24 elementos;
- Conselho Executivo – composto por 1 Presidente do Conselho Executivo e 4 Vice-Presidentes;
- Conselho Pedagógico – composto por 16 elementos;
- Conselho Administrativo – composto por 1 Presidente do Conselho Executivo, 1 Vice-Presidente do Conselho Executivo e 1 Chefe dos Serviços Administrativos.

3.4.1 Conselho da Comunidade Educativa

Segundo o RI (2022-2026), Capítulo IV, Secção I, o conselho da comunidade educativa é o órgão responsável por definir a política educativa da escola, tendo por base os princípios consagrados na constituição da república portuguesa e na Lei de Bases e no Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira. Para além disso, este é o órgão na qual é feita a participação e representação da comunidade educativa, sendo salvaguardado na sua composição a representação dos docentes, das modalidades especiais da educação escolar, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local.

A composição deste órgão é composta oito representantes dos docentes, três representantes das modalidades especiais da educação escolar, dois representantes dos pais e encarregados de educação, dois representantes dos alunos, dois representantes do pessoal não docente, um representante da área da saúde e/ou social, um representante da psicologia e orientação e um representante da autarquia local.

Participam nas reuniões da Comunidade Educativa o Presidente do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico, mas não possuem direito a voto.

3.4.2 Conselho Executivo

Segundo o RI (2022-2026), Capítulo IV, Secção II, este é o órgão de gestão da escola na área pedagógica, cultural, administrativa e financeira, sendo assegurado por um órgão colegial. Este é composto por um presidente e quatro vice-presidentes.

3.4.3 Conselho Pedagógico

Segundo o RI (2022-2026), Capítulo IV, Secção III, o Conselho Pedagógico é o órgão de coordena e orienta a educação da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

Este é composto pelo presidente do conselho da comunidade educativa e pelo presidente do conselho executivo (ambos sem direito a voto), quatro coordenadores de departamento curricular, três coordenadores de ciclo, um representante dos orientadores pedagógicos, um coordenador dos cursos de educação e formação de adultos, um coordenador das modalidades profissionalizantes, um coordenador do departamento de formação, um coordenador da equipa sociocultural, um representante da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e um coordenador do departamento do ensino especial.

3.4.4 Conselho Administrativo

Segundo o RI (2022-2026), Capítulo IV, Secção IV, o Conselho Administrativo é o órgão deliberativo no que concerne ao tema administrativo-financeiro da escola, de acordo com a legislação em vigor. Este é presidido pelo presidente do conselho executivo, tendo ainda na sua composição o coordenador técnico, ou por quem as suas vezes fizer, e por um dos vice-presidentes do conselho executivo para o efeito designado por este.

3.5 Análise SWOT

Segundo Gurl (2017) esta ferramenta permite realizar uma análise com o intuito de aferir as *Strengths* (forças), *Weaknesses* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades) e *Threats* (ameaças), fulcrais para a gestão e planeamento de uma organização.

Tendo por base o relatório do quadriénio transato (2018/2022) foi possível aferir os pontos fortes e fracos, bem como os constrangimentos. Através desta análise foi possível definir as linhas orientadoras, tendo em atenção as características da comunidade e do meio envolvente.

Foram aferidos os pontos forte com base em 5 características:

- Oferta Formativa - diversidade de oferta nas modalidades de ensino, o que permite à Escola dar resposta à complexidade socioeconómica e educativa da sua população escolar;
- Corpo Docente - estável, empenhado, com larga experiência profissional e que se identifica com os princípios gerais da Escola;
- Qualidade do ensino-aprendizagem - Escola Inclusiva, com práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, com monitorização do ensino e da aprendizagem e com práticas de autoavaliação desde 2013;
- Liderança e Cultura Organizacional - alicerçada em funções de supervisão, de promoção do trabalho de equipa, de incentivo à colaboração entre os professores e pela formação disponibilizada aos docentes e apoio prestado às práticas pedagógico-didáticas;
- Cultura Relacional - de cooperação e de parceria com as diversas instituições da sociedade e de envolvimento em projetos de carácter regional e internacional (intercâmbios a nível europeu).

Os pontos fracos, estão relacionados com o eixo de processos, destacando-se:

- as dificuldades na utilização das TIC por parte de alguns docentes e discentes;
- os processos burocráticos morosos e repetitivos, com baixa relação custo/proveito;
- a desmotivação dos alunos e a indisciplina em contexto de sala de aula;
- a quase nula participação dos encarregados de educação nas atividades promovidas pela escola;

- alguns aspetos ao nível da comunicação interna;
- a carência de mecanismos de aferição eficazes em algumas áreas do ensino-aprendizagem.

Os principais constrangimentos enfrentados na EBSGZ estavam muito relacionados com o limite orçamental. Apesar de ser dada importância à manutenção dos espaços, aquisição de materiais, implementação de metodologias diferenciadas, alguns deles poderão ser considerados antiquados tendo em conta as exigências da atualidade. Como solução que já se encontra em prática, é necessário dar continuidade à gestão dos recursos financeiros, procurando rentabilizar os espaços e outras mais valias da escola, com intuito de arrecadar verbas para as atividades ao longo dos anos letivos.

Outro constrangimento, está relacionado com o público-alvo, ou seja, com as fracas expectativas dos encarregados de educação relativamente ao futuro dos seus educandos havendo uma baixa participação no processo educativo.

Após a análise a Equipa de Avaliação da Escola, em concordância com o Conselho Executivo, identificou três na qual deve haver uma intervenção, nomeadamente a:

- Atuação Educativa procurando a inclusão, a inovação e o sucesso educativo;
- Cultura Organizacional inculcando a cidadania responsável, valores éticos e humanos;
- Comunidade, Cooperação e Parcerias por forma a haver uma projeção da escola para a comunidade.

3.6 Oferta Formativa

A oferta formativa na EBSGZ era de alguma forma diversificada pois integrava alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), Unidade de Ensino Especializado e ainda a Universidade Sénior Gonçalves Zarco.

No que concerne ao Ensino Secundário a escola disponibilizava aos alunos a possibilidade de ingressarem em Cursos Científico-Humanísticos, de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades na vertente ensino regular e ainda, os Cursos Profissionais que atribui ao mesmo uma dupla certificação.

3.7 Grupo Disciplinar de Educação Física

Segundo o RI (2022-2026), Artigo 42.º, o departamento curricular é uma estrutura de apoio ao conselho pedagógico que tem como uma das suas competências o desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo. Sendo esta assegurada por quatro departamentos curriculares, nomeadamente das expressões, ciências exatas, da natureza e tecnologias, ciências humanas e sociais e línguas.

A disciplina de EF, conjuntamente com Artes Visuais, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical fazem parte do Departamento Curricular de expressões.

O grupo disciplinar de EF é composto por dois grupos o grupo 260 onde está incluído o 2º ciclo de ensino, ou seja 5º e 6º ano de escolaridade composto por quatro elementos, e o grupo 620 onde está inserido o 3º ciclo (7º, 8º, e 9º ano) e o Secundário (10º, 11º e 12º ano) que era composto por 18 elementos.

3.7.1 Instalações Desportivas

Segundo o RI (2022-2026), Artigo 104.º, as instalações desportivas “servem predominantemente para a prática das aulas de EF e desporto, atividades de desporto escolar (DE) e outras atividades físico-desportivas que resultem de projetos ou iniciativas aprovadas pela escola.”, sendo que a utilização das mesmas para outras práticas deve ser autorizada pela escola. Para além disso, os alunos só têm acesso às instalações desportivas após a chegada do docente, sendo permitida a presença dos mesmos sem o equipamento adequado, no entanto apenas para realizar outras tarefas que não a prática desportiva.

Na EBSGZ as instalações estão designadas da seguinte forma:

Campos Exteriores	Pavilhão Gimnodesportivo
1 – Campo Separado (4 tabelas e 2 balizas)	4N - Espaço Lado Norte
2N – Campos Lado Norte	4S - Espaço Lado Sul
2Na – Campo Lado Norte com Tabelas	4Sc - Espaço Sul Central
2S – Campos Lado Sul	TMC – Ténis de Mesa Coberto (3 mesas)
2Sa – Campo Lado Sul	
TM – Ténis de mesa exterior (6 mesas)	
ATL – Espaços livres exteriores junto ao pavilhão	

Ilustração 1 - Instalações Desportivas da EBSGZ



A escola continha dois campos exteriores. Um de grande dimensão (campo 2) que era subdividido em quatro campos de aproximadamente 40m x 20m, no qual três eram compostos por duas balizas cada (2S, 2Sa e 2N), e um por duas balizas com tabelas de basquetebol (2Na), e um outro de pequena dimensão (campo 1) composto por 4 tabelas de basquetebol e duas balizas (1). Ainda neste espaço exterior existiam 6 mesas de ténis de mesa (TM), e uma sala denominada de “Sala de Educação Física” equipada como uma vulgar sala de aula. No pavilhão gimnodesportivo, este estava dividido em três campos (4S, 4Sc e 4N), onde possuía ainda uma sala de ténis de mesa coberto (TMC) com três mesas e uma pequena sala com mesas e cadeiras. Junto ao pavilhão existia ainda um espaço com boas condições para lecionar a matéria de ensino de atletismo, pois era um espaço amplo e pouco movimentado. Para além disso existe

ainda espaços informais, que estão espalhados ao longo de toda a escola que podem ser utilizados para diversas atividades, como foi o caso da matéria de Orientação.

3.7.2 Sistema de Rotação das Instalações Desportivas

A distribuição dos espaços desportivos na EBSGZ ficava a cargo do diretor de instalações. Segundo o mesmo, inicialmente ele tinha em atenção os módulos das turmas do curso técnico de desporto, por forma a fazer coincidir os espaços com necessidades de cada módulo. Posto isto, tentava distribuir os espaços por forma a que todas as turmas tivessem a possibilidade de passar pelo pavilhão polidesportivo.

Apesar de não ser a gestão mais adequada, pois o ideal seria adequar os espaços às necessidades presentes no planeamento de cada professor, creio que era método eficaz. É necessário que os professores sejam flexíveis tentando adaptar as matérias que pretendem lecionar, com base nas AEEF e com os espaços que lhes são atribuídos.

3.7.3 Recursos Materiais

Apesar de algum do material ter demonstrando algum desgaste, nomeadamente as raquetes de ténis, ténis de mesa, e algumas bolas de exterior a escola possuía uma diversidade de material possível de ser utilizado em diversas matérias de ensino.

O material disponível na arrecadação principal, junto ao campo 2S era:

- 55 Bolas de Andebol;
- 31 Bolas de Basquetebol;
- 19 Bolas de Futebol;
- 2 Cesto de Korfball;
- 10 Bolas de Korfball;
- 1 Bola de Râguebi;
- 2 Redes de Voleibol;
- 6 Bolas de Voleibol de Visgo;
- 18 Bolas de Voleibol;
- 1 Kit de Orientação;
- 1 Corda de Ténis;

- 35 Raquetes de Ténis;
- 2 Bolas de esponja pequenas;
- 31 Bolas de Ténis;
- 23 Raquetes de Ténis de Mesa;
- Bolas de Ténis de Mesa;
- 3 Pesos;
- 2 Discos;
- 1 Vortex;
- 10 Barreiras;
- 23 Arcos;
- 15 Argolas;
- 10 Bases + 13 Varas Grandes e 10 Pequenas;
- 25 Bolas Play;
- 88 Cones;
- 20 Cordas;
- 2 Cronómetros;
- 2 Escadas de Coordenação;
- 50 Fitas/Coletes;
- 3 Pares de Andarilhos;
- 10 Pinos;
- 28 Pranchas de Natação.

Já na arrecadação junto ao pavilhão era possível encontrar:

- 2 Balizas Andebol/Futsal;
- 2 Bolas de Andebol;
- 8 Bolas de Futsal;
- 4 Tabelas de Basquetebol (2 amovíveis - 2 fixas);
- 22 Bolas de Basquetebol;
- 3 Redes de Voleibol;
- 32 Bolas de Voleibol;
- 2 Bolas de Voleibol em Visgo;
- 3 Balizas de Hóquei;
- 44 Pares de Patins;

- 1 Bola de Rugby;
- 9 Bolas Play;
- 5 (+1) Redes de Badminton;
- 39 Raquetes de Badminton;
- 36 Volantes;
- 3 Mesas de Ténis de Mesa;
- 19 Raquetes de Ténis de Mesa;
- 16 fitas/coletes;
- 16 Cones;
- 18 Cordas.
- 15 Arcos;
- 10 Steps;
- 1 Coluna/Sistema de Som;
- 21 Colchões Finos;
- 3 Colchões Grossos;
- 1 Colchão Dobrável;
- 1 Colchão Rolo;
- 2 Mini-trampolins;
- 2 Reuter;
- 1 Bock;
- 1 Plinto Grande em Espuma;
- 1 Plinto Piramidal Clássico;
- 1 Cavalo de Arções;
- 7 Bancos Suecos.

É de salientar ainda que existia algum material que estava guardado numa outra arrecadação, que vai sendo utilizado para substituir algum material que não ofereça condições de segurança para ser utilizado.

4. Prática Letiva

4.1. Enquadramento

O ensino é algo fundamental para o futuro de uma sociedade, pois é a partir do mesmo que preparamos as gerações seguintes que deverão ser capazes de produzir inovação e avanços científicos e tecnológicos, por forma a melhorar a qualidade de vida de todos, reduzir a pobreza e promover a igualdade social. Para que haja uma oferta de educação com qualidade, é necessário então perceber os pilares do processo de ensino-aprendizagem (E-A).

Delors (1996) apresenta uma aprendizagem baseada em 4 pilares, que foi adotada pela UNESCO com o intuito de promover uma educação holística, capaz de desenvolver todas as dimensões do ser humano. Esses pilares são: (i) **Aprender a conhecer** – Aquisição de conhecimentos nas mais diversas áreas, como as ciências, história, arte e música, através do desenvolvimento da capacidade de pesquisar, analisar, ser crítico, criativo e ter capacidade de resolver problemas; (ii) **Aprender a fazer** – Habilidades como a culinária, mecânica, enfermagem por forma a serem aplicadas no quotidiano e/ou na via profissional; (iii) **Aprender a conviver** – Capacidades de socialização e gestão de emoções, tais como comunicar, respeito, empatia, tolerância e aceitação dos valores e crenças de cada pessoa, e; (iv) **Aprender a ser** – Habilidades pessoais e éticas, como o autoconhecimento, responsabilidade, cidadania, procurando a busca pelo bem-estar consigo e com os outros.

Após 15 anos da sua publicação, Delors (2013), argumenta que estes 4 pilares ainda são relevantes, no entanto, acha que existe a necessidade de mudança nos sistemas educacionais, de forma que se adaptem aos desafios do mundo atual, principalmente uma educação que esteja mais centrada no aluno. Segundo Lopes et al. (2011), há uma tendência para querermos um processo de mudança, no entanto continua a haver uma preparação para o passado. Ou seja, podemos afirmar que aparentamos estar num paradoxo, pois apesar de haver uma demanda por mudanças nos sistemas educacionais e haver consciencialização sobre o educar para o futuro, as práticas por vezes estão presas em conceitos desatualizados, sendo que pretendemos seguir estas diretrizes aquando da nossa PL.

No MEEFEBS, é solicitado essa mudança junto dos professores estagiários, sendo esta feita através da lecionação de aulas a uma turma de 3º ciclo ou secundário durante todo um ano letivo, mas também a lecionação de 6 sessões a uma turma do 2º ciclo. Deste modo, no presente capítulo serão descritos todos os processos curriculares adotados durante o EP com a turma do

11º ano da EBSGZ, com a turma de 5º ano da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), bem como outras atividades de lecionação desenvolvidas pontualmente ao longo do EP. Posto isto irá ser abordado primeiramente a lecionação à turma de 11º ano, considerando que a gestão do processo E-A, ocorreu de forma mais aprofundado nesta turma.

4.2. Caracterização da Turma

A caracterização da turma é uma parte fundamental, pois através da obtenção de dados dos alunos sobre as mais diversas vertentes nomeadamente os seus interesses, capacidades, contexto socioeconómico, historial académico, entre outros, permitira realizar uma abordagem mais personalizada.

Segundo Vicente, Fernando e Lopes (2015), por forma a maximizar o potencial de cada aluno, é importante utilizar uma metodologia com três pilares como base, nomeadamente o diagnóstico, a prescrição e o controlo. Segundo os mesmos, através do diagnóstico é possível aferir as características, capacidades, potencialidades, fragilidades e necessidades de cada indivíduo, possibilitando uma melhor prescrição através de elaboração de estratégias didático-pedagógicas mais adequadas, realizando o controlo posteriormente aferindo se as estratégias elaboradas foram as mais adequadas.

Neste contexto, foi realizada uma caracterização da turma, realizando algumas comparações com os dados obtidos da mesma turma no ano letivo transato, pois trata-se de uma turma de continuidade.

4.2.1 Objetivos

No que concerne aos objetivos gerais delineados estes foram:

- Recolher informação pertinente à prática pedagógica;
- Identificar as potencialidades, fragilidades, necessidades e debilidades do grupo, mas também individualmente dos alunos que constituem a turma;
- Refletir sobre os dados obtidos, concebendo possibilidades de estratégia de intervenção apropriadas, as especificidades únicas e próprias de cada aluno

- Apresentar, analisar e discutir no seio do conselho de turma (CT) os resultados obtidos ao longo do ano letivo, de forma a delinear estratégias de intervenção adequadas ao contexto escolar;

4.2.2 Descrição dos Instrumentos

Pela importância de caracterizar a turma, e no âmbito do projeto EFERAM-CIT – “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, intervir, transformar”, foram aplicados diversos instrumentos que permitiram a recolha de diversas informações. Deste modo, recorreu-se aos seguintes instrumentos:

- O “Questionário aos Adolescentes sobre a Educação Física e Estilo de Vida” que permitiram aferir informações relacionadas com os dados pessoais, socioeconómicos, atividade física (AF), autoperceção, perceção e conhecimentos sobre a AF, escola, rendimento académico e EF, motivação, deslocação casa-escola, atividades sedentárias; horas de sono e vivências desportivas;
- O “COGTEL” permite a recolha de dados sobre a função cognitiva, sendo esses dados relativos à memória prospetiva, a memória verbal a curto-prazo, a memória de trabalho, a fluência verbal, o raciocínio indutivo e a memória verbal a longo prazo;
- O Teste Sociométrico possibilita aferir as relações sociais construídas dentro do grupo, com base nas escolhas e rejeições manifestadas;
- O questionário sobre as competências pessoais e sociais onde é possível identificar as habilidades e competências dos alunos nesses aspetos;
- A bateria de testes FITescola para aferir a composição corporal e aptidão física (AptF) avaliando a antropometria (índice de massa corporal, percentagem de massa gorda, perímetro da cintura, altura, pregas de adiposidade), aptidão neuromuscular (abdominais, flexões, impulsão vertical e horizontal e dinamometria manual), a agilidade (4x10 metros); a velocidade (20 metros) a flexibilidade (flexibilidade de ombros e flexibilidade dos membros inferiores, este último através do senta e alcança) e a aptidão aeróbia (vaivém). Paralelamente procedeu-se a construção de instrumentos que permitira a recolha de informação referente a proficiência motora em cada matéria de ensino;
- Instrumentos de avaliação para as diferentes matérias de ensino, com o intuito de aferir o nível de proficiência nas mesmas;

4.2.3. Resultados Obtidos

4.2.3.1 Dados Demográficos e Socioeconômicos

A turma do 11º ano da EBSGZ era composta por um total de doze alunos, cinco eram do sexo feminino e sete do sexo masculino, não existindo uma diferença significativa entre ambos os sexos. Relativamente à idade, no final do ano civil 2022, 11 alunos completaram dezasseis anos e 1 aluno dezassete.

Segundo a informação contida no Artigo 1.º do/a [Lei n.º 65/2015 - Diário da República n.º 128/2015](#) foi estabelecido “o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar” e ainda “a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade”. Assim o estado, por forma a se reger “pelos princípios da equidade, da discriminação positiva e da solidariedade social, no sentido de assegurar o exercício efetivo do direito ao ensino e a igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” estabelece a criação e direitos a apoios da ação social através do [Decreto-Lei n.º 55/2009](#).

No caso da presente turma, em relação ao apoio social escolar de doze alunos, nove beneficiavam de ação social. Com esta informação foi possível aferir que de forma generalizada os alunos apresentavam algumas carências financeiras, mais especificamente um aluno que recebia o apoio de escalão 1, sendo que ambos os pais estavam desempregados. Segundo Cardoso (2005) o estatuto socioeconómico está relacionado com a posição que um indivíduo ocupa numa hierarquia, que tem por base as variáveis económicas e sociais. Na variável económica no qual pode depender da situação profissional, pode influenciar diretamente as crianças, por exemplo através de privações materiais necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, ou indiretamente, por exemplo através dos comportamentos dos Encarregados de Educação (EE).

4.2.3.2 Hábitos de Vida Saudável

Segundo as diretrizes da Organização Mundial de Saúde (Camargo & Añez, 2020) os benefícios da prática de exercício física são vários, tais como melhorias na aptidão cardiorrespiratória e muscular, saúde cardiometabólica, saúde óssea, cognição, saúde mental entre outros. No entanto, existem recomendações que devem ser seguidas, como por exemplo

a prática de 60 minutos por dia de AF com intensidade entre moderada a vigorosa. Tendo em conta o contexto escolar onde a turma estava inserida, as aulas de EF aconteciam duas vezes por semana em blocos de 90 minutos. Por forma a atingir os valores de referência, era necessário que os alunos procurassem realizar exercício físico fora do contexto da aula de EF, num clube/coletividade, ou até mesmo de forma informal.

Foi possível constatar que os alunos no tempo livre, praticavam exercício físico em média duas vezes por semana. No entanto, diversos alunos não atingiram os valores recomendados. No que concerne à prática de exercício federado apenas 25% dos alunos faziam parte desse universo.

Outro fator importante estava relacionado com os hábitos de sono. Os bons hábitos de sono são uma mais-valia para o bem-estar e saúde, a nível físico e mental. Sendo que segundo Hirshkowitz et al. (2015) são recomendadas entre 8 e 10 horas de sono para os jovens com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos. Segundo Pinto (2010) é comum os jovens não valorizarem o sono, quer seja por desconhecimento ou por falta de interesse. Segundo Dement (2002) cabe aos educadores (professores e EE) formar adultos que sejam saudáveis e responsáveis, sendo que se o sono não o for provavelmente o adulto não o será também. Aferiu-se que durante a semana oito de doze alunos dormiam menos de 8 horas, procurando compensar o sono perdido no fim-de-semana, aumentando o tempo a dormir.

Apesar dos indicadores mencionados anteriormente, aquando da questão relacionada com a sua perceção do estado de saúde, os alunos diziam sentir-se “com razoável saúde” ou “de boa saúde”. Segundo Araújo et al. (2011) “A perceção do estado de saúde é fundamental para um melhor planeamento em saúde, não só pelo seu papel como determinante de saúde, mas também pela sua relação com a adoção de comportamentos promotores de saúde”. Os alunos ao terem uma perceção positiva da sua saúde, apesar dos indicadores não serem os mais apropriados, poderá levar a que estes não tomem medidas para obter uma “melhor” saúde.

4.2.3.3 Vivências Desportivas

Conhecer o aluno, a sua história, as suas motivações são algo fulcral para o processo de E-A. Segundo Chanal, Cheval, Courvoisier e Paumier (2019), a fomentação de altos níveis de motivação autónoma nos estudantes, tem um efeito positivo na propensão dos mesmos para se envolverem na EF. Guimarães (2009) acrescenta ainda, que o envolvimento e desempenho

escolar de um aluno intrinsecamente motivado estão reconhecidos como “alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; (...) não existe pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho”. Perante isto, é possível entender que um aluno que está internamente motivado, tende a reconhecer a aprendizagem com entusiasmo, porque procura aprender para satisfação própria.

Quando inquiridos sobre as suas vivências desportivas todos os alunos mencionaram já ter experienciado o Futebol, Andebol, Basquetebol, Voleibol, Atletismo, Badminton, Ténis, Ténis de Mesa e Canoagem. Alguns alunos reportam não terem vivenciado determinadas modalidades, inclusive algumas matérias nucleares como é o caso das Danças Modernas, Tradicionais e Sociais. Paralelamente, existem outras matérias pouco referenciadas pelos alunos e que no entanto, a escola possuía material específico, como a Patinagem e Corridas em Patins, Corfebol e Orientação, sendo possíveis matérias de ensino a lecionar.

No que concerne às matérias/jogos que mencionaram gostar menos foram estas a ginástica de solo e rítmica, dança moderna, ténis de mesa, jogo do pau português e jogos tradicionais. Os jogos desportivos coletivos, o ténis de mesa e a canoagem afirmaram-se como as matérias que a maioria dos alunos da turma gostava de praticar.

Tabela 1 - Caracterização das matérias que os alunos menos gostavam da turma

	Não gosto nada	Não gosto lá muito	Total que não gostam
Dança Moderna	3	1	4
Danças Sociais	3	0	3
Ginástica de Solo	1	4	5
Ginástica Rítmica	2	2	4
Jogos Tradicionais	2	2	4
Jogo do Pau Português	2	2	4
Ténis de Mesa	0	4	4

Com este inquérito foi possível aferir a perceção/gosto que os alunos têm por cada uma das matérias/jogos, sendo fulcral para realizar escolhas para o planeamento anual. É de salientar ainda que é também o papel do professor, através do processo de E-A, aumentar o gosto dos alunos nas diversas matérias.

4.2.3.4 Percepção da Escola, EF

A percepção dos alunos da turma em relação à escola não era muito positiva, pois aproximadamente 16,67% não gostava lá muito, 50% dizia ser-lhes indiferente e apenas 33,3% tinham uma impressão positiva mencionando gostar bastante. Esta visão não muito positiva, poderá ter sido um entrave no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas, inclusive a EF.

Relativamente à EF, aquando da questão “O que pensas sobre a disciplina de EF?” a percepção dos alunos também não é a desejável, sendo que aproximadamente 8,33% disse não gostar, 41,67% disse ser-lhe indiferente, 41,67% disse gostar bastante e 8,33% disse gostar mesmo muito. Neste contexto, tornou-se necessário criar estratégias que tornassem as aulas apelativas para os alunos, através por exemplo da implementação de modelos de ensino distintos, da potencialização de jogos lúdicos, da competição, de abordagem de modalidades alternativas.

4.2.3.6 Função Cognitiva

Com a realização do teste COGTEL, o objetivo passou por avaliar alguns parâmetros relacionados com a componente cognitiva, nomeadamente: (i) a Memória prospetiva;(ii) Memória verbal a curto prazo; (iii) Memória verbal a longo prazo; (iv) Memória de trabalho; (v) Fluência verbal; (vi) Raciocínio indutivo.

Os alunos obtiveram maior sucesso nos parâmetros relacionados com memória prospetiva, no qual 11 alunos cumpriram a tarefa, e na memória verbal a longo prazo, sendo que 7 alunos obtiveram seis pares de palavras, 3 alunos sete pares e 2 alunos com oito pares. No que concerne aos parâmetros com resultado menos favoráveis os valores mais baixos foram na memória de trabalho, sendo que metade da turma apenas acertou em 7 ou menos sequências de 12 possíveis. Houve alunos que se destacaram num ou outro teste, no entanto, de forma generalizada não houve nenhum aluno que se destacasse em todos os testes, demonstrando assim a homogeneidade da turma.

4.2.3.7 Proficiência Motora

Apesar de ter sido uma turma de continuidade, houve muitas alterações na turma no ano letivo 22/23, com a saída de diversos alunos tornando-se necessário uma reavaliação dos alunos. Para avaliar os alunos nas diferentes matérias de ensino, foram criados instrumentos de avaliação, tendo por base o documento das aprendizagens essenciais. Na seguinte tabela é apresentada a metodologia adotada para a realização da avaliação diagnóstico.

Tabela 2 – Instrumentos de avaliação diagnóstica das matérias de ensino

Matéria de Ensino	Instrumento	Metodologia	Conteúdos a Avaliar
Andebol	Criação de instrumento de observação (apêndice 1)	Observação <i>in loco</i> .	- Avaliação sobre o gestos tático-técnicos de desmarcação, finalização em remate em salto, tentativa de interceção.
Atletismo			- Avaliação do lançamento do peso, corrida de velocidade, corrida de estafetas e salto em altura, tendo em conta três critérios de êxito.
Patinagem			- Avaliação de questões de segurança e habilidades como levantar-se, deslize de “cócoras”, curvar em ambos os sentidos, deslocamento em equilíbrio (“4”) e encadeamento de círculos (“8”).
Ténis			- Avaliação dos gestos técnicos batimento de direita e esquerda, e a capacidade de cooperar com o colega e enquadramento com a bola.
Desportos de Combate	Criação de instrumento de observação;	Observação <i>in loco</i> ; Contabilização do resultado/performance.	- Avaliação sobre a compreensão das regras e a relação CMxBA.
ARE - Dança	Criação de instrumento de observação	Observação indireta.	- Avaliação da manipulação de objetos, interação com parceiros, respeito pelo ritmo e criatividade.
Ginástica			- Avaliação da ginástica de solo e aparelhos. Avaliação de rolamento à frente, retaguarda, apoio facial invertido, roda e avião (solo), salto de eixo e entre mãos (boque), extensão, engrupado e ½ pirueta (minitrampolim).
Kin-Ball	Adaptação do instrumento GPAI	Observação indireta.	- Envolvimento no jogo, tomada de decisão, ações de suporte, linhas de passe, retorno à posição defensiva, marcação e ações tático-técnicas individuais.
Orientação	Criação de instrumento de observação ; Utilização de estações e chips <i>sportident</i> ;	Observação indireta e direta; Contabilização do resultado/performance.	- Avaliação do sucesso na realização de um percurso simples havendo, mensuração de tempos entre pontos de controlo.
AptF	Utilização do instrumento FITescola (DGE, 2018);	Contabilização do resultado/performance;	- Avaliação da aptidão aeróbia, composição corporal e aptidão neuromuscular.

Os alunos, foram então diferenciados em dois níveis de acordo com a sua proficiência (tabela 3).

Tabela 3 – Resultados da avaliação diagnóstica das diferentes matérias de ensino

Matéria de Ensino	Nível Introdutório	Nível Elementar
Andebol	9	2
Ténis	8	4
Ginástica	9	2
ARE	11	1
Atletismo	8	4
Desportos de Combate	11	1
Orientação	9	3
Patinagem	7	4
Kin-Ball	9	3

Tendo em consideração as matérias de ensino e a proficiência motora dos alunos, foi possível aferir de forma generalizada que a turma era homogénea, ou seja, apresentava um nível semelhante, sendo que foram categorizados maioritariamente no nível introdutório. Foi possível aferir ainda que a turma apresentava maiores dificuldades especialmente nas matérias de Patinagem, Atletismo e Ténis.

Esta homogeneidade, poderia ter sido um facilitador para o planeamento das aulas pois este poderia ser feito tendo em conta o nível médio da turma, podendo o processo de E-A ser mais eficiente. No entanto, este equilíbrio poderia ter sido um limitador do processo pois a não interação com alunos mais proficientes, levaria a uma redução da probabilidade de experienciarem outra variedade de perspetivas e oportunidades. Foi necessário haver uma diferenciação pedagógica, adequando as tarefas aos diferentes níveis, aumentando ou diminuindo o grau de dificuldade das mesmas.

É de salientar ainda que dois alunos apresentavam uma proficiência motora acima da média apresentada pela turma, sendo um do sexo feminino e um do sexo masculino.

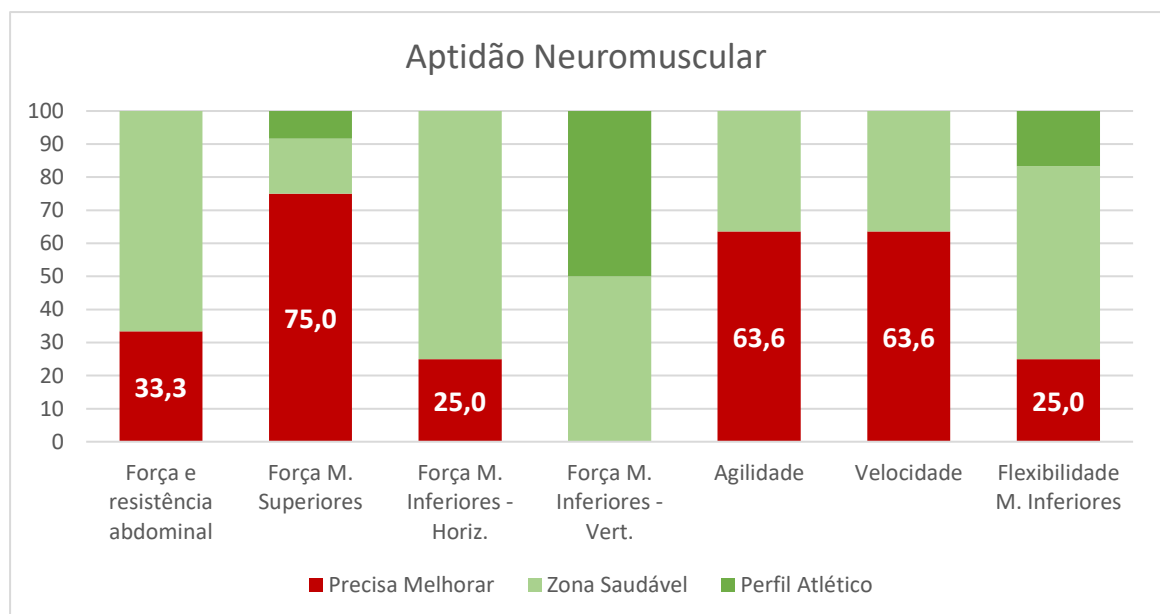
4.2.3.8 Aptidão Física

Aquando da avaliação diagnóstica foram realizados testes antropométricos e de AptF sendo estes, fulcrais para o planeamento das aulas pois foi possível ter uma avaliação objetiva e quantificável das capacidades físicas dos alunos. Recorreu-se a bateria de teste FitEscola permitindo avaliar : (i) a composição corporal; (ii) a aptidão neuromuscular e (iii) a aptidão aeróbia.

Na composição corporal recorrendo ao índice de Massa Corporal (IMC), constatou-se que 3 dos 12 alunos precisavam de melhorar os seus valores, pois estes tinham valores acima do recomendado estando o excesso de peso e obesidade associado a um maior risco de doenças cardiovasculares, problemas metabólicos e osteoarticulares. Comparativamente ao ano letivo anterior os valores mantiveram-se idênticos, sendo que no ano letivo 21/22 72% dos alunos encontravam-se na Zona Saudável e este ano estão nos 75%.

Na aptidão neuromuscular, constatou-se que sensivelmente 3 em cada 4 alunos necessitava melhorar a força dos membros superiores e a força e resistência abdominal (75%). Outras componente da aptidão neuromuscular que necessitavam ser estimuladas eram a velocidade e a agilidade (63,6%). Foi na flexibilidade e na força dos membros inferiores que se registou uma melhor performance global por parte da turma, com menores taxas de alunos a necessitar de melhorar a sua prestação (gráfico 1). Estes resultados, enquadraram-se com os reportados por Pereira (2022), quando identificou o trabalho de força, velocidade e agilidade como as fragilidades destes alunos na aptidão neuromuscular.

Gráfico 1 - Caracterização da Aptidão Neuromuscular da turma



Relativamente à aptidão aeróbia foi realizado o teste vaivém, com o propósito aferir a capacidade funcional máxima e a resistência do sistema cardiorrespiratório. Cerca de 72,7% (n=11) dos alunos necessitavam melhorar, pois apresentavam um risco acrescido de desenvolverem doenças cardiometabólicas, como diabetes entre outros.

4.2.3.9 Competências Pessoais e Sociais

Segundo Beauchamp e Anderson (2010) o desenvolvimento das competências pessoais e sociais advém das relações estabelecidas entre o indivíduo e o meio que o rodeia, ao longo da sua menoridade. O desenvolvimento destas competências é fundamental para o seu desenvolvimento, formando a sua identidade e para que consigam viver em comunidade (Cacioppo, 2002). O desenvolvimento de competências pessoais e sociais, é igualmente refletido no Perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória, bem como nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2008). Recorreu-se ao questionário Gaspar e Matos (2015), permitindo avaliar as seguintes dimensões: (i) Resolução de Problemas; (ii) Relações Interpessoais; (iii) Competências Básicas; (iv) Regulação Emocional e (v) Definição de Objetivos. Constatou-se que foram nas dimensões Resolução de Problemas, Regulação Emocional e Relações Interpessoais que a turma apresentou valores mais baixos, pelo que pretendeu-se utilizar modelos de ensino e tarefas ao longo das aulas que potencializassem estas competências. Existiu ainda em específico 2 alunos, que necessitaram de um trabalho mais individualizado considerado os valores que obtiveram na maioria das dimensões.

4.2.3.10 Sociométrico

O ser humano, segundo Mogilka (2005), é um organismo extremamente complexo. O ser humano é a componente biológica, psíquica e social, mas é também o desejo, a ação, a corporeidade, o instinto, a relação etc. E o aluno, enquanto humano, não é menos complexo.

Para Bastin (1980) o teste sociométrico tem como intuito estudar os padrões relacionais entre indivíduos. Segundo Landsheere (1982) é “tratamento quantitativo de todos os tipos de relações entre seres humanos e, particularmente, aqueles que compreendem a expressão de preferência ou de rejeição para com outros membros dum grupo dentro de um quadro numa situação de escolha”. Este tipo de teste permitiu perceber a posição de cada aluno no grupo (ex: excluído ou não excluído), as relações de afinidade, conflito, neutralidade entre outros. Perceber as diferentes posições permite ao professor realizar uma intervenção mais personalizada, podendo e devendo o aluno beneficiar da mesma (Gomes, 2021).

Foi possível aferir através do teste que: (i) existem quatro pequenos grupos; (ii) existe um aluno que foi caso de exclusão por parte da turma, que tinha como características ser pouco

sociável; (iii) um outro aluno podia ser considerado o “líder” por ser regularmente nomeado por 3 alunos; (iv) existiu ainda diversas nomeações mútuas quer de aceitação quer de rejeição.

Estas conclusões permitiram adaptar o plano de atuação pedagógico, por forma a incluir quem era excluído, bem como trabalhar com a turma por forma a solicitar a inclusão, aumento dos níveis de motivação e criação de um clima propício ao processo de ensino-aprendizagem.

4.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

Por forma a otimizar todo o processo de Ensino-Aprendizagem, é necessário que haja o planeamento de todo um conjunto de práticas e estratégias a adotar, por forma a promover um ensino mais eficiente formando indivíduos que deem um contributo positivo para sociedade em que se inserirem.

4.2.1. Lecionação à Turma de 11º Ano

No 2º ano no MEEFEBS, tivemos a oportunidade de lecionar duas turmas, uma do secundário e uma turma do 2º ciclo, sendo a participação no 2º ciclo mais pontual (6 aulas), e mais aprofundada no secundário, com a gestão do processo E-A ao longo de todo o ano letivo. Independentemente das características da turma, ou o tempo de lecionação, estas experiências foram uma mais-valia para a evolução profissional, pois solicitou o planeamento de aulas, preparação de materiais, gestão da sala de aula, avaliar o desempenho dos alunos e refletir sobre as decisões e demais. Posto isto, em seguida será abordado todo o processo de lecionação de uma turma do 11º ano da EBSGZ.

4.2.1.1 Planeamento Anual

4.2.1.1.1 Enquadramento e Objetivos

O planeamento é um processo que tem como objetivo organizar o processo de E-A, no qual os professores aplicam o programa da escola, desenvolvendo os mesmos e adaptando às características do meio onde está inserido (Pacheco, 1995; Januário, 1996). Segundo Matos (2010), o ato de planejar aumenta a probabilidade de proporcionar aprendizagens mais significativas para o aluno.

Segundo Bento (2003), a concepção do PA tem por objetivo orientar o processo de E-A, estabelecendo os objetivos/metapas tendo por base as orientaões do grupo de EF, e o Programa Nacional de Eduaao Ffsica, atual Aprendizagens Essenciais (Direao Geral da Eduaao, 2018a).

Neste sentido, os objetivos anuais delineados para a turma, tendo por base as AEEF e PA, foram:

- Desenvolver competncias na rea do desenvolvimento pessoal mais precisamente o respeito, disciplina e empenho;
- Desenvolver competncias na rea do relacionamento interpessoal, com nfase no respeito pelo outro e o trabalho de equipa;
- Elevar as capacidades condicionais e coordenativas;
- Consciencializar para a importncia de estilos de vida ativos, atravs da prtica regular de exerccio fsico.

4.2.1.1.2 Calendarizao Escolar

O ano letivo comeou no dia 8 de setembro, e terminou dia 7 de junho de 2023. A interrupo entre semestres, aconteceu entre dia 23 e 30 de janeiro.

Houve quatro momentos de interrupo letiva ao longo do ano escolar, estando os mesmos discriminados na seguinte tabela (tabela 4).

Tabela 4 - Calendrio das interrupoes das atividades educativas e letivas do ensino bsico e secundrio

Interrupes	Incio	Termo
1 ^a - Natal	20 de dezembro de 2022	2 de janeiro de 2023, inclusive.
2 ^a - Semestre	24 de janeiro de 2023	27 de janeiro de 2023, inclusive.
3 ^a - Carnaval	20 de fevereiro de 2023	22 de fevereiro de 2023, inclusive.
4 ^a - Psko	4 de abril de 2023	14 de abril de 2023, inclusive.

Foram ainda realizadas avaliaes em 4 momentos distintos, duas avaliaes intercalares e duas avaliaes sumativas (tabela 5).

Tabela 5 - Calendrio relativo aos momentos de avaliao

Semestre	Avaliao Intercalar	Avaliao Sumativa
1 ^o	22 de novembro de 2022	24 de janeiro 2023

Semestre	Avaliação Intercalar	Avaliação Sumativa
2º	14 de março de 2023	7 de junho de 2023

4.2.1.1.3 Horário da Turma

A turma do 11º ano de escolaridade da EBSGZ, foi uma turma pertencente ao curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, no qual tinham uma carga semanal de 27 horas de aulas, repartidas por 7 disciplinas curriculares que foram Biologia e Geologia, EF, Filosofia, Física e Química, Inglês, Matemática A e Português. Uma das alunas tinha dislexia, sendo que os alunos com Necessidades Educativas Especiais tinham ainda a possibilidade de frequentar aulas de apoio.

No que concerne à disciplina curricular de EF, estava dividida em duas sessões de 90 minutos, sendo estas realizadas à segunda e quinta-feira entre as 11:35 e as 13:15. A nível organizacional, foi necessário ter cuidados redobrados com a gestão do tempo, pois os alunos apenas disponham de 45 minutos de almoço antes da aula seguinte em ambos os dias. Posto isto, foi necessário realizar o PA das matérias de ensino.

4.2.1.1.4 Plano Anual das Matérias de Ensino

Conforme o calendário escolar 2022/2023 para o ensino secundário na EBSGZ, estavam previstas a lecionação de 64 blocos de 90 minutos (128 aulas de 45 minutos), distribuídos de igual forma no 1º e no 2º semestre (32 blocos de 90 minutos).

Para a concretização deste plano anual das matérias de ensino, foi necessário ter em atenção diversos fatores. Primeiramente, foi tido em consideração as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), documento onde estão descritos os conhecimentos, competências e valores que são esperados que os alunos adquiram, e o quadro de referência para o planeamento e avaliação do ensino.

Este documento, no que diz respeito à EF para o 11º ano de escolaridade definia que o aluno devia desenvolver “competências essenciais para o 11.º ano de escolaridade de nível INTRODUÇÃO em 4 matérias e de nível ELEMENTAR em 2 matérias”. Relativamente aos subdomínios obrigatórios, duas matérias deviam pertencer aos Jogos Desportivos Coletivos,

uma matéria à subárea Ginástica e Atletismo, e uma da Subárea Atividades Rítmicas Expressivas. No subdomínio de opção são duas as matérias, que deviam ser escolhidas da subárea patinagem, raquetas ou outras. É de salientar ainda que “No 11.º ano, o regime de opções prevê a possibilidade de o aluno escolher duas matérias de subdomínios diferentes entre os apresentados (subdomínios de opção)” (DGE, 2018).

Outras duas condicionantes estão relacionadas com o que foi definido pelo grupo disciplinar de EF, e os recursos espaciais. Neste contexto os grupos disciplinares, (Grupo 260 e 620) definiram as propostas de matérias a serem abordados nos mais diversos anos de ensino, sendo que para o 11º ano de escolaridade ficou estipulado que seriam:

- 1º Período – Atletismo/Orientação, Ginástica (solo/aparelhos), e /ou Dança;
- 2º Período – Futebol e/ou Badminton;
- 3º Período – Voleibol e/ou Ténis/Ténis de Mesa.

Os recursos espaciais, o respetivo RI, e o regimento das instalações desportivas podiam condicionar um pouco as opções, pois determinadas matérias de ensino requeriam determinadas características espaciais como por exemplo patinagem, voleibol, badminton e ginástica, que deviam ser realizadas no pavilhão. Para além disso foi necessário ter em conta que existia um sistema de rotações, definido pelo diretor de instalações, bem como a existência de normas internas que foram necessárias cumprir.

Comparando as AEEF com as matérias definidas pelo grupo disciplinar de EF para o 11º ano de escolaridade, foi possível aferir que estas estavam em consonância pois respeitavam os subdomínios referidos nas AEEF, no entanto não tinham em conta a possibilidade de o aluno escolher duas matérias, condicionando o aluno a escolher entre atletismo e orientação, e ténis e ténis de mesa.

Uma primeira condicionante, que foi deveras importante para o planeamento foi o aluno. O aluno deverá ser o centro do processo de ensino, sendo que cada um deles tem a sua própria forma de aprender, necessidades, fragilidades, potencialidades e motivações. Segundo Deci e Ryan (1985) a motivação intrínseca, é a motivação que surge do próprio interesse e prazer, sendo a motivação algo que pode aumentar a probabilidade de a aprendizagem ser significativa. Após a consulta do gosto dos alunos pelas diferentes matérias de ensino, constatou-se que seria difícil agradar a todos os alunos, pelo que se optou pelo Ténis e

Orientação, considerando a opinião da maioria, bem como equacionando as matérias de ensino abordadas pelos alunos no ano letivo anterior e os objetivos delineados para os alunos.

Após muita reflexão, procurou-se realizar um planeamento que respeitasse todos os fatores mencionados anteriormente, e concluiu-se que não era possível. Ao voltar a consultar o documento das AEEF (DGE, 2018a) “Educação Física - Introdução Geral” (DGE, 2018c) onde menciona que “reforça-se a possibilidade de as escolas e os professores fazerem uma gestão flexível do currículo, contextualizada e adaptada ao ano, à turma, e a todos e cada um dos alunos.”. Optou-se então por recorrer a esta flexibilidade para centrar o processo de E-A no aluno.

Para auxiliar na tomada de decisão, foi elaborada uma tabela (tabela 6) que sintetiza os fatores ponderados, nomeadamente (i) as motivações dos alunos, (ii) AEEF, (iii) as propostas do grupo disciplinar de EF da EBSGZ, e (iv) as matérias vivenciadas pelos alunos no ano letivo 21/22.

Tabela 6 - Fatores tidos em consideração e sua concordância

Competências das AEEF	11º Ano 2022/2023	Motivação do Aluno Segundo as AEEF	AEEF	Grupo Disciplinar. de EF	10º Ano 2021/2022 (Pereira, 2022)
2x Matérias Subárea JDC	Andebol	6/12	X	X	Basquetebol
1x Matéria Subáreas Ginástica e Atletismo	Ginástica	2/12	✓	X	Futebol
	Atletismo	4/12	✓	✓	Voleibol
1x Matéria Subárea ARE	Danças Sociais	2/12	✓	X	Subáreas Ginástica e Atletismo Ginástica
2x Matérias Subáreas Patinagem, Raquetas e Outras	Patinagem	3/12	✓	X	Subárea ARE Danças Tradicionais e Sociais
	Tênis	5/12	✓	✓	Subárea Raquetas Badminton
	Desportos de Combate	4/12	✓	X	
	Orientação	6/12	✓	✓	
	Kin-Ball	s.d.	✓	X	
	Ultimate Frisbee	s.d.	✓	X	

Como mencionado anteriormente, a escolha da abordagem das matérias de Orientação e Ténis, foram escolha dos alunos como solicitam as AEEF.

Posto isto foi abordado no 1º semestre as matérias de ensino Andebol, Atletismo, Desportos de Combate, Orientação, Patinagem, sendo ainda realizado trabalho específico para a AptF. Já no 2º semestre foi dada a continuidade aos Desportos de Combate e AptF, sendo também abordadas ARE - Dança (Danças Sociais), Ginástica (Solo, Aparelhos e Acrobática), *Kin-Ball*, Ténis e *Ultimate Frisbee* ([apêndice 2](#)).

4.2.1.1.5 Reflexão do Planeamento Anual

A elaboração de qualquer planeamento está sempre inerente a possibilidade de realização de reajustamento por diversos motivos, neste contexto, e após o término do ano letivo, torna-se essencial a realização de uma reflexão sobre a planificação inicial e a sua execução.

Um aspeto positivo do plano anual foi o facto de ter respeitado os documentos orientadores da educação em Portugal (AEEF e PA), ou seja, teve em consideração de forma generalizada as competências e conteúdos recomendados.

Para a realização deste mesmo plano foi tido em consideração, conjuntamente com outras variáveis, os interesses, as fragilidades e as necessidades dos alunos, por forma a que houvesse uma maior motivação para que as aprendizagens fossem mais significativas. Segundo Guimarães (2009), o envolvimento e desempenho escolar de um aluno intrinsecamente motivado estão reconhecidos como “alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; (...) não existe pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho”. Perante isto, é possível entender que um aluno que está intrinsecamente motivado, tende a reconhecer a aprendizagem com entusiasmo, porque procura aprender para satisfação própria. Para além disso, fatores externos não interferirão na sua autonomia e interesse, como aprendiz. No entanto, é um pouco difícil agradar ao mesmo tempo todos os alunos, respeitando as diretrizes.

A grande diversidade de matérias e/ou modalidades, pode ter sido (ou não) algo positivo para os alunos. Pode ter sido uma mais-valia, pois permitiu aos alunos vivenciarem um conjunto de experiências diversificado, como foi o caso do *Kin-Ball*, Judo, *Ultimate Frisbee*,

Ginástica Acrobática, *Crossfit*, podendo os mesmos desenvolverem habilidades e conhecimentos variados, mas também transversais a diversas matérias de ensino. Por outro lado, uma vasta quantidade de matérias pode levar a um conhecimento mais superficial, pois a quantidade de tempo em cada matéria é menor, sendo a prática regular e consistente fundamental para o desenvolvimento das habilidades e consolidação da aprendizagem.

O aspeto mais delicado para efetuar o planeamento anual esteve relacionado com a incerteza, ou seja, no início do ano letivo apenas existia a certeza sobre as diretrizes do Ministério da Educação, mais especificamente a existência do documento das AEEF e do PA, a lista de alunos da turma, e a informação relativa às instalações atribuídas à turma para o primeiro período (quando a escola funciona por semestre). O compasso, entre obter as informações sobre os alunos (aplicação de questionários e testes) e os espaços atribuídos à turma para os 3 períodos (recebido no final de novembro), apenas permite realizar um planeamento a curto-médio prazo, ou caso fosse planeado a longo prazo, teria de ser flexível por forma a ajustar consoante as circunstâncias que vão surgindo.

Apesar de não haver grande consequências para a turma, tendo em conta as características da mesma, cremos que a atribuição de instalações que existia deveria ser realizada de forma que tivesse como foco central o aluno e as suas necessidades. Ou seja, cada professor selecionava as matérias de ensino a abordar, e o espaço mais adequado tendo em conta as características da turma e matéria. Posto isto, os professores eram reunidos e de forma cooperativa, tendo em conta a hora que têm aula negociavam entre si realizando os reajustes necessários. Inicialmente, poderia ser um pouco complexo, no entanto poderia possibilitar que o ensino fosse mais adequado às necessidades dos alunos.

No entanto, a ordem de acontecimentos teve consequências na organização das matérias por blocos ou etapas. No modelo organizado por blocos, foi realizada uma avaliação diagnóstica por matéria de ensino, para que sejam definidos os objetivos a atingir dentro de cada matéria, tendo os alunos a possibilidade de vivenciar diferentes experiências através da mesma matéria de ensino. Segundo Gonçalves (2013) este modelo não privilegia as necessidades e fragilidades dos alunos. No modelo por etapas, os conteúdos a abordar são distribuídos ao longo do ano letivo, para que haja uma consolidação a longo prazo. A avaliação diagnóstica foi realizada no início do ano, realizando os ajustes necessários no planeamento consoante o solicitado pelos alunos. Segundo Jacinto et al. (2001) a duração de lecionação de

cada matéria de ensino vai depender dos objetivos delineados pelo professor com base nas necessidades dos alunos, tornando mais complexo a sua organização.

As matérias de ensino lecionadas, foram maioritariamente lecionadas por blocos, excetuando a matéria de AptF e os Jogos Desportivos Coletivos (JDC). Na AptF foi realizado um trabalho ao longo do ano, no qual numa primeira fase o objetivo passava por perceber a motivação dos alunos para o *Crossfit*, perceber os pontos fortes e menos fortes de cada tipo de treino e dos alunos, recaindo sobre os aspetos técnicos dos movimentos realizados. Numa segunda fase, o trabalho foi realizado através da consolidação dos movimentos base. Posteriormente houve o ensino de novas habilidades, recaindo também sobre as especificidades do programa FITescola.

Nos JDC, o trabalho por etapas foi subdividido em duas modalidades, nomeadamente o Andebol no primeiro semestre e o *Kin-Ball* no segundo, com o principal objetivo de os alunos compreenderem o jogo, principalmente a importância da ocupação racional e estratégica do espaço e consequências para o jogo.

Para além dos fatores mencionados anteriormente, houve outros fatores que levaram a alterações constantes desse planeamento, nomeadamente visitas de estudo no âmbito de outras disciplinas, mas também de EF, necessidade de iniciar a matéria de orientação mais cedo, condições meteorológicas e atividades internas.

Como consequência, houve diversas alterações, na calendarização das atividades havendo uma redução do número de aulas para determinadas matérias, tendo incidido maioritariamente nas disciplinas do final de segundo semestre, que foi o caso da Dança que inicialmente estava previsto para realizar-se entre janeiro e fevereiro, e Ginástica que de 20 blocos de 45 minutos, passou para 14.

Creio que muitos dos erros do planeamento adveio da inexperiência, pois alguma destas atividades são recorrentes como foi o caso das atividades de final de semestre e da interrupção de Natal. A solução para este género de equívocos advém de uma reflexão sobre os mesmos, passagem por este tipo de experiências e possivelmente mais algum diálogo com o grupo disciplinar de EF.

4.2.1.2 Unidade Didática

4.2.1.2.1. Enquadramento e objetivos

O processo pedagógico enquanto conjunto de ações com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos, deve de acompanhar a evolução da sociedade, pois a mesma está em constante mudança quer seja a nível social, económico, cultural, tecnológico entre outros, que acabam por influenciar como as pessoas aprendem.

A educação deve estar preparada para os desafios presentes no futuro, e para isso é necessário que através do processo de E-A seja desenvolvida a criatividade, inovação, resolução de problemas entre outros (Hargreaves, 2003). É necessário compreender o processo educativo como algo que terá repercussões ao longo da vida, e por essa razão é necessário preparar os indivíduos para a complexidade do mundo atual, e futuro, e para adaptarem-se (Mundial & UNICEF, 2016).

O aluno deverá ser o centro do processo, pois o ensino é para o próprio, para que desenvolvamos o indivíduo nas suas dimensões físicas, cognitivas, sociais e emocionais. Para que haja este progresso no sentido pretendido, o processo educativo não poderá basear-se exclusivamente na transmissão de conhecimentos. Uma educação holística poderá ser uma forma para alcançar esse objetivo, pois possibilita a formação de cidadãos capazes de lidar de forma harmoniosa com os que o rodeiam. Para isso é necessário recrutar comportamentos como a empatia, a solidariedade e o respeito (Noddings, 2005).

Uma outra característica do ensino que está associada à aprendizagem de qualidade é a interdisciplinaridade, pois permite promover uma abordagem holística de diversos fenómenos possibilitando a colaboração em projetos comuns, algo essencial para construir uma sociedade mais democrática e justa (Morin, 2008; Rorty, 1999).

Segundo a Mundial e UNICEF (2016), a definição de objetivos deve ser clara, específica, mensurável e alcançável, por forma a que a aprendizagem seja significativa através de uma boa orientação do processo de E-A. Para além disso, os objetivos devem ser ajustados às necessidades e contextos do aluno, tendo em conta as suas características culturais, sociais e económicas.

Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), são uma medida de flexibilização curricular, com o intuito de permitir definir parte do currículo dos alunos tendo por base as

necessidades e interesses locais. Podem ser realizados projetos interdisciplinares, práticas desportivas, artísticas, culturais entre outras, no entanto deveram ter em conta as necessidades e interesses dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; capítulo I, artigo 3.º). Durante o ano letivo, houve cooperação com diferentes disciplinas pensando na aprendizagem do aluno, pois segundo Klein (2014) a interdisciplinaridade permite ao aluno construir competências transversais, competências fundamentais para lidar com problemas, estimulando a criatividade e inovação através da exploração de diferentes perspetivas e abordagens.

A conceção de uma unidade didática (UD) é indispensável, pois permite ao professor adaptar o conteúdo e as atividades às necessidades dos alunos, sendo que deve estar organizada em torno de determinados temas ou problemas (Piaget, 1970; Bruner, 1997). Provavelmente, tendo em base esta importância, foi solicitada a criação de uma UD, em que deveria constar toda a informação necessária à prática pedagógica.

4.2.1.2.2. Objetivos Programáticos

A definição de objetivos programáticos é algo fundamental de modo a facilitar o planeamento, facilitando todo o processo. Segundo Doran (1981) a definição de objetivos, são um meio para o sucesso, sendo que a falta dos mesmos pode levar a problemas no desempenho. Os objetivos deverão ser *SMART*, ou seja, específicos (specific), mensuráveis (measurable), alcançáveis (achievable), relevantes (relevant) e temporais (time-bound) (Doran, 1981).

Tendo em conta a importância da definição de objetivos, foram definidos objetivos transversais, que estão relacionados com a aquisição de competências que não são únicas da disciplina de EF, que podem ser aplicadas em diferentes contextos, mas também objetivos específicos para a área de AptF e das atividades física.

4.2.1.2.2.1. Objetivos Transversais

A definição dos objetivos transversais, esteve diretamente relacionado com o documento das AEEF de 11º ano. Este documento, menciona que estes objetivos são obrigatórios em todas as escolas, definindo as competências comuns a todas as áreas que se expressam através de:

1 - Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e o do grupo:

- a) Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;
 - b) Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s);
 - c) Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a ajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);
 - d) Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na atividade da turma;
 - e) Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade;
 - f) Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e/ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes;
 - g) Combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais.
1. Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, entre outras.
 2. Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos no universo das atividades físicas, analisando a sua prática e respetivas condições como fatores de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.
 3. Identificar e interpretar os fatores limitativos das possibilidades de prática desportiva, da AptF e da saúde das populações, tais como:
 - o fenómeno da industrialização;
 - o urbanismo;
 - a poluição.
 4. Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança.

5. Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.
6. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica (Direção-Geral da Educação, 2018a, pp.2-3).

4.2.1.2.2.2. Objetivos Específicos

Os objetivos específicos para a área da AptF e das atividades físicas, tiveram por base o documento orientador da AEEF de 11º ano, sendo que tivemos em consideração o nível da turma para que fossem selecionados objetivos que fossem desafiantes, mas possíveis de serem atingidos.

4.2.1.2.2.3. Conceção das Unidades Didáticas

Segundo Ruso (2005) as aprendizagens poderão ser mais significativas, caso haja uma estruturação lógica e que esteja adequada às necessidades dos alunos. A UD é então uma parte fulcral para o processo pedagógico, pois permite uma estruturação clara e contínua das diversas etapas do processo de E-A pela qual o aluno deverá passar (Bento, 2003). Para a conceção da mesma é necessário despende algum tempo por forma a organizar o conteúdo, estabelecer objetivos, estabelecer uma progressão pedagógica contínua, avaliação coerente, entre outros. No entanto, não devem ser vistas como um somatório de aulas a aplicar a curto, médio e longo prazo, nem devem ser consideradas como algo estático para o processo de E-A, pois assim não irá favorecer a evolução do aluno (Pais, 2013). É necessário então que não haja uma padronização excessiva, realizando sempre as adaptações que são solicitadas aula após aula.

Ao longo do ano letivo foram elaboradas um total de dez UD, sendo cada uma delas fundamentada com os conteúdos de cada uma das matérias de ensino a lecionar. A conceção das mesmas teve em conta as necessidades dos alunos, e os objetivos das AEEF (DGE, 2018a).

As UD foram constituídas por: introdução, mencionando a importância da UD para o processo de E-A; caracterização da matéria de ensino salientando alguns aspetos como a origem, potencialidades e características da matéria; avaliação diagnóstica onde é manifestado a importância da mesma e o instrumento utilizado; objetivos transversais e específicos que são mencionados nas AEEF; planeamento da UD descrevendo os recursos materiais e espaciais, estruturação e sequência dos conteúdos; estratégias didático-pedagógicas utilizadas ao longo das aulas; reflexão final retirando algumas ilações sobre toda a UD; e as referências bibliográficas utilizadas para fundamentar a mesma. Uma das UD elaboradas foi para a matéria de Orientação que pode ser consultada no [apêndice 3](#).

4.2.1.2.4. Estratégias Didático – Pedagógicas

Tendo por base os objetivos e conteúdos definidos pelos diferentes documentos orientadores e, por nós professores para o processo de E-A no presente ano letivo, tornou-se uma necessidade definir as estratégias a serem utilizadas na PL.

Segundo Ricardo (2005) os métodos, os estilos e os modelos são estratégias para ensinar, sendo que a única diferença conceptual diz respeito à sua extensão, ou seja, os métodos e estilos são empregues tendo em conta o curto prazo, enquanto os modelos são mais abrangentes, abordando as matérias no seu conjunto.

Existe uma grande panóplia de combinações entre os diferentes modelos, métodos e estilos, no entanto o professor deve ter conhecimento sobre cada um deles, perceber quais são os aspetos positivos e negativos dos mesmos, selecionando os mais adequados tendo em conta o contexto em que estão inseridos e as características próprias e únicas dos alunos, nomeadamente as suas potencialidades, capacidades, fragilidades e necessidades.

Segundo Gonçalves (1994), a escolha das estratégias a utilizar deve ter em conta diversos aspetos, tais como: (i) características dos alunos (motivações, nível de aprendizagem, heterogeneidade da turma, etc. ...); (ii) o contexto em que o ensino se desenvolve; (iii) a natureza do conteúdo a ensinar; (iv) os objetivos perseguidos pelo professor; (v) a importância que o professor atribui à autonomia do aluno, deixando-o ou não tomar algumas decisões e (vi) a personalidade, os valores e as preferências dos alunos.

Ou seja, não existem estratégias melhores ou piores, mas sim diversas estratégias que se podem adequar melhor às diversas características dos indivíduos e contexto. Posto isto, em seguida serão mencionados os modelos utilizados ao longo das aulas.

4.2.1.2.4.1. Modelos de Ensino

Um modelo de ensino é um gênero de guião preparado pelo professor, com o intuito de possibilitar aos seus alunos uma aprendizagem e/ou evolução em determinada matéria (Ricardo, 2005). Não existe um modelo ideal que seja apropriado a todos os alunos e contextos, e por essa razão cabe ao professor ter em consideração as diversas características por forma a seleccionar e aplicar os modelos de ensino que melhor dão resposta aos problemas a resolver (Rink, 2001).

Mesquita e Graça (2011), acrescentam ainda que existem modelos em que o centro do processo de E-A está mais próximo do professor, e outros em que o foco está mais próximo do aluno, no entanto “(...) há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva”.

Posto isto, apesar de haver uma grande diversidade modelos de ensino distintos, ao longo do EP recorreu-se com maior frequência, ao Modelo de Instrução Direta (MID), ao Modelo Desenvolvimental (MD), ao *Teaching Games For Understanding* (TGfU) e ao Modelo de Educação Desportiva (MED).

Modelo de Instrução Direta

Segundo Mesquita e Graça (2006), este modelo tem como uma das suas principais características a instrução, ou seja, de forma explícita e formal o aluno é informado sobre a ação a desenvolver, e cabe ao professor a supervisão e controlo total.

Segundo Quina (2009) este era o modelo mais operado na EF, sendo também conhecido como modelo tradicional tendo como características: (i) organização dos conteúdos em unidades de ensino curtas, geralmente de 6 a 12 aulas; (ii) pouca sequência pedagógica entre os anos de escolaridade, unidades de ensino e aulas, com controle exercido pelo professor, limitando a autonomia e liderança dos alunos; (iii) ênfase na aprendizagem dos elementos técnicos, apresentados e exercitados de forma analítica e descontextualizada, resultando em pouca significância para a maioria dos alunos; (iv) pouca importância dada ao ensino dos elementos táticos, como o que, quando e onde realizar determinada ação; (v) desvalorização da

competição, e (vi) avaliação das aprendizagens dos alunos feita em situações artificiais, distantes da aplicação prática ou competição.

Como todos os modelos, e apesar da conotação negativa que normalmente é associada a este modelo, o mesmo apresenta pontos fortes e pontos fracos. Através do MID, os alunos recebem uma instrução direta do professor, onde estão presentes os objetivos específicos e quais são os passos a seguir para alcançá-los, isto poderá levar a uma fácil compreensão por parte dos alunos, podendo os mesmos concentrarem-se na execução da tarefa. Outra característica, está relacionada com a eficiência temporal, isto é, visto que são transmitidas as informações essenciais ao aluno para obter sucesso na tarefa, não há necessidade de desperdiçar tempo a tentar perceber quais as ações que o levarão ao sucesso, podendo acumular uma maior quantidade de ações técnicas “corretas”.

A aplicação deste modelo, poderá levar a que haja um papel mais passivo por parte dos alunos, pois o conhecimento advém da transmissão feita pelo professor, podendo limitar a descoberta autónoma do aluno e consequentemente afetar a sua motivação. Esta passividade por parte do aluno, pode ainda trazer outras consequências, como é o caso do não desenvolvimento da criatividade e da resolução de problemas. Caldas (2020), afirma que “(...) o processo criativo é complexo na exploração das potencialidades do nosso cérebro, tendo por objetivo um produto final que resulta de um processo decisório”. O não desenvolvimento da criatividade poderá fazer com que os alunos se tornem dependentes das instruções do professor e/ou terceiros, condicionando a reflexão, o pensamento crítico, e a iniciativa.

Como anteriormente reportado todos os modelos têm aspetos positivos e negativos, o importante passa pelo modelo ser o mais adequado à situação de ensino. Uma das matérias de ensino em que foi utilizado este modelo foi por exemplo na abordagem da matéria ARE – Danças Sociais, pois em determinados momentos o foco estava na componente técnica, sendo necessário várias repetições de determinados movimentos. Outra matéria em que também foi pontualmente utilizado foi na Patinagem, mais precisamente no saber levantar-se com os patins, por forma a fazê-lo em segurança. Outro exemplo é no caso da AptF, pois o propósito era uma execução correta por forma a evitar lesões, havendo muita repetição dos exercícios com o objetivo de fazer o máximo de repetições ou no menor tempo possível.

Teaching Games for Understanding (TGfU) – Ensino de jogos para a Compreensão

O TGfU, também conhecido por Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão foi concebido por Bunker e Thorpe (1982), e tem como objetivos principais desenvolver a compreensão e conseqüentemente a capacidade de jogo dos alunos, e aumentar o gosto e motivação para a aprendizagem e prática das modalidades. Para alcançar esse objetivo é procurado através do planeamento, desenvolver a capacidade tática imediatamente antes da componente técnica, sendo o jogo formal realizado através de fases (Quina, 2009). Segundo Costa et al. (2010), uma das mais valias do surgimento deste modelo é ser uma alternativa ao ensino de habilidades técnicas de forma isolada e descontextualizada do jogo, algo que é comum em abordagens ditas “tradicionalistas” como o caso do MID.

Segundo Quina (2009), este modelo apresenta formas modificadas de jogo para facilitar a compreensão ("o quê", "o quando", "o onde" e "o como") do jogo. Estas formas modificadas podem ser por representação, ou seja, há uma simplificação sem desvirtuar a componente tática essencial, e a modificada por exagero, que dá ênfase a determinados problemas táticos. Conforme vai havendo uma maior compreensão, é aumentada a complexidade. Os alunos, neste modelo podem ter um papel ativo na construção do seu conhecimento, sendo que o ensino por descoberta guiada pode ser um meio para atingi-lo. Os alunos são expostos a um problema, procuram uma solução tendo o professor o papel de guiar o aluno no caminho pretendido (Mesquita & Graça, 2006).

Apesar dos aspetos positivos, esta metodologia pode colocar alguns entraves para determinados alunos e/ou turmas. O facto de enfatizar a aprendizagens através da prática de jogos e da compreensão do jogo, poderá levar a que seja desafiante para alunos iniciantes, sendo necessário haver um bom planeamento e alguma experiência na área por parte do professor. Para além disso, a compreensão do jogo como um todo pode levar à falta de foco no desenvolvimento das habilidades técnicas, em particular. Dando um exemplo concreto relacionado com o futebol, numa fase inicial do desenvolvimento, existe a tendência de ter o olhar dirigido para objeto de jogo, por forma a facilitar controlo do mesmo. Este aluno poderá ter dificuldade em realizar tarefas mais complexas por não dominar a componente técnica.

Este modelo, foi utilizado por exemplo nas matérias como o Andebol e Kin-Ball, pois é mencionado na literatura como histórico e importante para o desenvolvimento e compreensão dos JDC (Da Costa, 2010). Um dos principais problemas presente em ambas as modalidades pela turma, para além da componente técnica (passe, receção, remate etc.), era a ocupação racional do espaço. Neste contexto, foram criadas situações de jogos reduzidos, por forma a

solicitar esses comportamentos, como é o caso do jogo dos 10 passes e situações de ataque-defesa com criação de corredores. Com esta modificação do jogo, pretendia-se que os alunos compreendessem as mais valias de ocupar o espaço estrategicamente, levando a maior eficiência tática através do posicionamento, criação de espaços livres para si e/ou colegas etc.

A leção dos JDC através do modelo TGfU, teve por objetivo levar os alunos a compreender o jogo como um todo, ou seja, possibilitar uma aprendizagem significativa através da compreensão profunda dos princípios e conceitos do jogo, ao invés de apenas memorizarem e reproduzirem. Outro fator que está presente neste modelo, que também vai ao encontro de uma aprendizagem mais significativa é permitir que haja uma maior motivação e o envolvimento pois a aprendizagem é feita através do jogo de forma mais completa.

Modelo Desenvolvimental

O MD de Rink (1993), tem por base o desenvolvimento da aprendizagem através da manipulação da complexidade e da estrutura funcional das tarefas motoras, fazendo isto através de ajustes e adaptações consoante a performance dos alunos. Segundo Mesquita (1998; 2006), este modelo propõe uma progressão de tarefas no que concerne à sua complexidade, não necessitando de haver rigidez, procurando fazer reajustes por forma a que as tarefas não sejam demasiado fáceis ou difíceis permitindo a aprendizagem dos alunos. Segundo Riera (1989), o facto de o aluno não ter sucesso em determinada tarefa é multifatorial, sendo fulcral realizar as devidas alterações por forma ajustar as particularidades e as capacidades de cada aluno.

O modelo é baseado em três conceitos fundamentais: progressão, refinamento e aplicação. A progressão, está relacionada com o aumento gradual da dificuldade dos exercícios, sendo fundamental para aprendizagem gradual e sistemática. O refinamento refere-se à qualidade das ações motoras (estratégicas e execução técnica), sendo que pode ser necessário fragmentar cada fase e fornecer feedback informativo ao aluno. A aplicação é alusiva à realização de tarefas competitivas, em que há a contextualização dos conteúdos aprendidos, ou a aprender, com situações de jogo por forma a ser possível aferir a sua evolução (Rink, 1993; Mesquita, 1998).

Este modelo, como aspetos positivos apresenta o facto de haver uma progressão gradual e sistemática, que permite o desenvolvimento das habilidades de forma progressiva e

consistente. O facto de poder ser contextualizado com o jogo, que permite ao aluno perceber a aplicabilidade dos conteúdos e situação de jogo formal. Mas também, a possibilidade de manipular as tarefas adequando constantemente as mesmas consoante as capacidades dos alunos, ajustando as tarefas para que sejam desafiantes e que promovam a evolução. No que concerne aos aspetos menos positivos, destaca-se a complexidade de implementação, ou seja, é necessário que o professor tenha uma compreensão profunda dos princípios e progressões, podendo ser um pouco mais difícil para professores com pouca experiência.

O MD foi aplicado em diversas matérias de ensino, tais como o Atletismo, a Orientação, a Patinagem, o Desportos de Combate e o Ténis de Campo, pois considerou-se que era o mais adequado tendo em consideração as características da turma e os objetivos definidos. A utilização deste modelo possibilitou a adequação das tarefas ao nível de proficiência dos alunos, fazendo com que o ensino fosse mais personalizado, possibilitando uma maior probabilidade de obter uma aprendizagem mais significativa. Outro contributo para possibilitar uma aprendizagem com maior qualidade, esta relacionado com uma maior motivação dos alunos, pois estando a tarefa ajustada leva ao preenchimento de uma das três necessidades psicológicas básicas, o sentido de competência que segundo Vansteenkiste et al. (2020) tem implicações diretas na motivação.

Um dos aspetos menos positivos deste modelo, vivenciado em aula, está relacionado com a progressão. O nível baixo de proficiência de alguns alunos levou a que houvesse um atraso nas progressões, sendo que para ultrapassar essa dificuldade em cumprir as tarefas planeadas de forma progressiva, foi necessário realizar ajustes através de regressões e adaptações das tarefas.

Modelo de Educação Desportiva

O surgimento do MED, advém dos anos 80 aquando da descrença de Siedentop (1987; 1994) na forma como eram lecionadas as aulas de EF, pois achava que não levava a que os alunos estivessem motivados para as tarefas. Posto isso, foi criado o modelo com o intuito de correlacionar a escola com o desporto, através de uma educação utilizando a cultura desportiva (Mesquita, 2012). Segundo Siedentop, Hastie e Van der Mars (2011), a ideia passa pela formação de alunos desportivamente competente, cultos e entusiastas possibilitando o

desempenho de um papel ativo no processo de E-A, independentemente do seu nível de desempenho.

Este modelo, tem como principais pilares/características ser baseado numa época desportiva, a afiliação (equipas), a competição formal, os registos estatísticos, a festividade e o evento culminante (Siedentop, 1994). Ou seja, as tradicionais unidades didáticas, são substituídas tendo por base uma época desportiva (Pré-época, Época e Pós-época), tem por objetivo que haja momentos de treino e de competição, que tem por intuito dar aos alunos o controlo do seu progresso, melhorar a sua participação e motivação (Araújo, 2017; Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2011).

Outro objetivo passa por tentar criar equipas heterogéneas e homogéneas entre si, por forma a solicitar a filiação. Esta divisão dos alunos por diferentes equipas, tem por objetivo desempenharem diversos papéis como jogadores, árbitros, treinadores e jornalistas (Araújo, 2017). Apesar de responsabilizar os alunos com o controlo sobre o seu progresso, ou seja, uma maior responsabilidade e autonomia na organização e gestão da aula, o professor também tem um papel fundamental no planeamento e na gestão de recursos (Dyson, Giffin & Hastie, 2004).

Apesar da vitória ser importante, e ser dado alguma ênfase a mesma, o principal objetivo passa por haver *fair-play* (Siendentop, Hastie & Mars, 2004). Por forma a não descorar a parte competitiva, procurando manter os níveis de motivação elevados, ao longo da época desportiva são realizados registo estatísticos (Mesquita, 2012). No fim da época, é realizado o denominado “evento culminante”, no qual o objetivo é dar a conhecer o processo realizado relativamente ao desempenho dos participantes (Siendentop, 1996).

Este modelo foi utilizado na matéria de Ginástica (Solo, Aparelhos e Acrobática) e tendo em consideração as características da turma e do modelo, o resultado foi positivo. Os alunos já haviam experimentado no ano transato (turma de continuidade) este modelo, mas na matéria da AptF que apesar de serem matérias distintas, levou a que houvesse uma facilitação na compreensão dos pilares e objetivos do modelo. Neste contexto, já sabiam da organização do modelo em época, que iriam exercer diversas funções e que apesar da competição estar presente, os valores éticos e morais seriam valorizados.

Apesar do conhecimento sobre o mesmo, na fase inicial (pré-época), foi feita uma apresentação inicial com o intuito de relembrar as características e objetivos do MED ([apêndice 4](#)), o cronograma das aulas e ordem de trabalhos das mesmas, a constituição das equipas, as

funções a desempenhar por equipa, enviar o trabalho para as férias da criação do nome, hino, mascote e personalização da t-shirt de equipa. Nesse mesmo dia, com o intuito de realizarem algum trabalho durante as férias, foi-lhes enviado o dossier digital que continha toda a informação sobre este modelo (objetivos, o modelo, disposição do material, regulamento e elementos gímnicos). Ainda na fase da pré-época, foi elaborada uma aula com o intuito dos alunos perceberem e experimentarem como devem ser realizadas as ajudas, e compreenderem as componentes críticas, as progressões e as regressões de cada elemento gímnico.

Na fase “Época” após os alunos terem decidido quais as funções que iriam exercer, dentro das possíveis, assinaram os contratos ([apêndice 5](#)) com as características e as funções a desempenhar, realizaram a apresentação do nome, hino, mascote e equipamento, e deram início ao trabalho. Nesta fase, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar momentos de treino e/ou competição. Nas primeiras duas aulas, houve a necessidade de auxiliar com algum feedback por forma a ajudar os alunos a ultrapassar algumas dificuldades, como por exemplo o receio em saltar sobre o boque.

Na fase final, foi realizado o evento culminante, na abertura foi executada uma coreografia de dança ensaiada aquando da matéria de ensino de Dança, posteriormente com música ambiente foi realizada a competição de Solo, Aparelhos e Acrobática, realizando ainda a entrega de prémios e um convívio final.

Ao longo do modelo, foi possível aferir uma evolução da turma no que concerne à componente motora/técnica desta matéria de ensino, mas também, no domínio das competências pessoais e sociais. Foi possível ver ao longo das aulas, dedicação por parte dos alunos, havendo um incentivo e alegria pelos elementos das equipas aquando da superação de dificuldades (ex: salto de eixo no boque e apoio facial invertido). Houve um momento em que entre as equipas houve discussão sobre as rotações entre estações, no qual determinado grupo assumiu que tinha cometido o erro e a equipa adversária cedeu o seu espaço para que tivessem oportunidade de treinar a Ginástica de Solo. Nos momentos de competição, foi possível ver alguns elementos de equipas diferentes, por diversas vezes a discutirem o que é que tinha corrido menos bem.

Tendo em conta o que foi mencionado anteriormente, e os objetivos do MED relativamente às competências a adquirir, foi possível constatar que os alunos tiveram um comportamento adequado, desenvolvendo competências como a autonomia, respeito,

responsabilidade e o trabalho em equipa, características essas que vão ao encontro dos objetivos para a turma. É ainda de salientar que a introdução da Ginástica Acrobática, foi uma mais-valia para o grupo, pois nunca o haviam vivenciado e demonstraram elevados níveis de motivação para a prática da mesma.

4.2.1.2.4.2. Métodos de Ensino

Segundo Quina (2009), os métodos de ensino podem ser baseados em 3 categorias distintas, os métodos analíticos, os métodos globais e os métodos misto, que são uma combinação dos dois mencionados anteriormente.

O método analítico, é caracterizado por dividir as habilidades motoras em partes mais simples, sendo cada parte ensinada de forma separada. Para isso são concebidos exercícios que enfatizem determinados gestos técnicos básicos, para depois executá-los num contexto mais complexo (Corrêa, Silva & Paroli, 2004).

No método global, a aprendizagem é feita através da prática da habilidade motora completa, ou seja, não há a divisão por partes (Romão, Barbosa, & Moreira, 2018). Os métodos globais podem ser subdivididos em três que são o global puro, global com destaque nos pormenores, ou global com modificação da situação real (Quina, 2009). No global puro, o aluno aprende a habilidade motora completa, desde o início sem haver a divisão, recaindo o foco sobre a execução de forma contextualizada e repetindo-a quantas vezes forem necessárias. No método global com destaque dos pormenores, é executada a ação na sua totalidade, no entanto o aluno mantém o foco em um ou dois aspetos específicos. O método global com modificação da situação real, a ação é executada na sua totalidade, no entanto são realizadas modificações do contexto (ex: regras, espaço, tempo, etc.) para estimular a aprendizagem.

O método misto, como o nome sugere, é o que utiliza o método analítico e global, com o intuito de potencializar os aspetos favoráveis de cada um deles. Para isso a técnica é utilizada de forma individualizada, e após ser atingido um nível considerado aceitável é fornecida uma situação de jogo (Romão, Barbosa, & Moreira, 2018).

Ao longo do ano letivo foram utilizados os três métodos mencionados, no entanto podemos afirmar que o método global foi o mais utilizado, pois solicita a aprendizagem de

habilidades motoras completas desde o início, ou seja, não há divisão em partes menores, tendo por objetivo desenvolver as habilidades como um todo.

Em alguns momentos foi utilizado o método global puro, no qual o aluno desenvolvia as suas habilidades com foco sobre a execução. Este tipo de método, foi utilizado por exemplo no Andebol, permitindo que os alunos numa situação contextualizada desenvolvessem as suas habilidades. O método global puro, poderá ter sido uma mais-valia para manter os alunos motivados, pois ao vivenciarem a execução completa alcançando o objetivo (Ex: passe-chegar ao parceiro) poderão sentir-se realizados pelo facto de terem sido bem-sucedidos.

O método global, com destaque nos pormenores foi utilizado em diversas matérias como Atletismo, Patinagem, Ténis, Orientação entre outros, matérias em que a componente técnica tem um grande peso para a performance. Este método, permite prestar a atenção em aspetos específicos que podem contribuir para a eficácia e/ou precisão. Por exemplo a utilização da técnica do polegar na Orientação, postura “adequada” na Patinagem para manutenção do equilíbrio, o enquadramento para o batimento no Ténis, ou a elevação do cotovelo no lançamento do peso. Este método, pode ser um facilitador da aprendizagem, pois permite ao aluno ficar informado sobre determinado pormenor do gesto técnico, levando a uma possível redução da aquisição de erros técnicos.

O método global com modificação da situação real, foi utilizado em algumas situações, como por exemplo nas matérias de Desportos de Combate, Orientação e *Kin-Ball*. O método, incentiva aos alunos a tomarem decisões de forma eficaz, adaptando-se às alterações, como o tipo de pontuação nos Desportos de Combate (Ex: morte súbita) ou o olhar para o mapa uma vez entre postos de controlo na orientação. Este tipo de método, pode ainda solicitar a transferência de habilidades para um contexto diferente, podendo solicitar adaptações, promovendo a capacidade e o raciocínio.

O método misto também foi utilizado, como foi no caso da Dança, onde inicialmente é realizado de forma global e depois é isolado para corrigir, voltando ao global. Na Dança foi utilizado aquando da aprendizagem da coreografia, sendo ensinado os movimentos ou parte dos movimentos sendo posteriormente treinado o conjunto dos mesmos.

Após a aplicação de diferentes métodos de ensino, concordamos com Mosston e Ashworth (2008), que afirmam não existe um melhor método de ensino, e por essa razão a escolha deverá ter por base os objetivos a alcançar, e os elementos contextuais da situação.

4.2.1.2.4.3. Estilos de Ensino

Segundo Mosston (1981), os estilos de ensino são mais uma ferramenta ao dispor do professor para modificar o comportamento dos alunos, tendo em consideração o objetivo que tem para os mesmos. Mosston e Ashworth (2008), mencionam que o espectro de estilos de ensino fornece diversas opções de ensino-aprendizagem, facilitando o processo para educar os alunos, sendo todos os estilos benéficos e igualmente valiosos. Para os mesmos autores, o espectro poderá ser dividido em dez estilos diferentes, nomeadamente: o estilo por Comando (A), Tarefa (B), Recíproco (C), Auto-avaliação (D), Inclusivo (E), Descoberta Guiada (F), Convergente (G), Divergente (H), Programa Individual (I), Iniciativa do aluno (J) e Auto-Ensino (K).

O grupo de estilos de ensino que vão de A a E, solicitam a reprodução de conhecimentos, podendo ser um meio para adquirir competências básicas havendo uma manutenção do conhecimento, através da memorização. No grupo de F a K que solicita à produção de conhecimentos, quer seja para o aluno, o professor ou até para a sociedade. Fazendo uma pequena distinção o estilo Descoberta Guiada e Convergente, promovem a descoberta de conceitos considerados corretos. No estilo Divergente, no Programa Individual, na Iniciativa do aluno e no Auto-Ensino, é promovido a descoberta de respostas e concepções alternativas, através da descoberta.

Comando

O estilo de ensino conhecido por comando, é amplamente utilizado pelos profissionais da área de EF que querem ter um grande controlo sobre os alunos e sobre as suas ações. Este estilo tem três suposições: (i) os estímulos do professor produzem respostas nos alunos, (ii) as respostas são resultado das decisões tomadas pelo professor e (iii) o papel do aluno é responder aos estímulos do professor (Quina, 2009). Cabe então ao professor apresentar os exercícios, a ordem para execução dos mesmos, realizando as correções que achar necessárias. Posto isto, é possível aferir que este modelo dá ênfase à execução organizada, repetições, correções e o início e fim das tarefas. Na nossa opinião, apesar de muitas vezes ter uma conotação negativa associada, este estilo faz sentido em situações que é necessário haver organização, segurança, desenvolvimento físico, intensidade e precisão.

Tarefa

O estilo de ensino por tarefa é semelhante ao estilo por comando, a diferença é que o aluno tem a possibilidade de tomar algumas decisões relativas a determinados parâmetros da atividade. O professor, apresenta várias opções de tarefas ou diversas variantes da mesma, podendo o aluno escolher a que melhor se adapta às suas capacidades e possibilidades. Durante a execução das tarefas, o professor observa e controla os alunos, dando os feedbacks que achar necessário, como aspetos positivos destaca-se o facto de o uso frequente deste estilo possibilitar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e possibilitar a individualização das atividades (Mosston & Ashworth, 2008).

Avaliação recíproca

Neste estilo o objetivo passa por aumentar a informação que os alunos recebem, sobre a execução e o resultado, fornecendo aos mesmos meios para realizarem a auto e heteroavaliação. Para isso o professor apresenta a atividade aos alunos, explica quais são os critérios de êxito, destacando os erros mais frequentes e possíveis correções. Posto isto, os alunos são agrupados, sendo que quem observa utiliza fichas de observação para registar eventuais erros fornecendo posteriormente informação sobre como corrigi-los (Quina, 2009). O professor procura auxiliar os alunos que estão a realizar o papel de observadores. Os aspetos positivos, deste modelo são o facto de o aluno ter um papel de aprendizagem ativo, fomentar a responsabilidade e autonomia do mesmo e melhorar a autoconsciência e autorreflexão através da avaliação dos colegas.

Programa individual

Segundo Mosston e Ashworth (2008), o estilo de ensino por programa individual é caracterizado por solicitar um conjunto de tarefas a serem realizadas (aluno ou grupo), tendo por base informações gerais, objetivos a alcançar, forma de utilização do programa, organização prática, lista de tarefas e espaços para registar a autoavaliação.

O papel do professor é fornecer e explicar os programas, e o dos alunos é executar tendo por base o seu autoconhecimento e os recursos disponíveis. Este estilo solicita aos alunos a autonomia na realização e avaliação, libertando o professor para uma maior dedicação a acompanhar os alunos e auxiliar no que for necessário (Mosston & Ashworth, 2008). Os programas podem ser: (i) Lista de tarefas no qual está presente um tema específico com espaço para registar o trabalho realizado; (ii) Programa quantitativo que permite ao aluno tomar decisões relativamente à quantidade a praticar por tarefa; (iii) Programas qualitativos no qual o aluno toma decisões sobre a qualidade das tarefas motoras (ex: muito fraco, fraco, médio, bom e excelente).

Para além da mais-valia relacionada com a autonomia e responsabilização do aluno, na nossa perspetiva, existe uma maior personalização da aprendizagem através do ajustamento da tarefa às capacidades do aluno.

Descoberta guiada e resolução de problemas

O estilo de ensino por descoberta guiada e resolução de problemas tem por objetivo promover o pensamento dos alunos, através da solicitação da dimensão cognitiva. Nestes estilos o aluno tem um problema, investiga/pensa sobre o mesmo descobrindo a solução. No estilo descoberta guiada, o professor define um tema e atua como um guia para conduzir o aluno, através de perguntas progressivas ao encontro da resposta. As perguntas realizadas pelo professor são feitas com base na questão anterior, para que seja estimulado o pensamento crítico e a investigação (Mosston & Ashworth, 2008).

No estilo por resolução de problemas, é apresentado um problema ao aluno e é dada a liberdade ao aluno para pesquisar de forma independente. Neste estilo o professor não orienta ou auxilia o aluno, o aluno é completamente autónomo para arranjar a resposta, solicitando o pensamento crítico, a autonomia e a resolução de problemas. Estes tipos de estilos são especialmente valorizados no desenvolvimento de situações de conhecimento tático (Quina, 2009).

Segundo Martins et al. (2020), existe um espetro no qual podem ser encaixados os diversos estilos de ensino, que o que faz variar a colocação do estilo nesse espetro é a tomada de decisão entre o professor e o aluno, existindo uma barreira imaginária que se chama

“Barreira da Descoberta” que separa os estilos convergentes, dos divergentes. Os estilos convergentes, recorrem muito à memória e à replicação, já os divergentes apelam a processo cognitivos mais profundos como a descoberta, criação e pensamento crítico.

Os estilos Comando, Tarefa e Avaliação Recíproca pertencem ao ensino convergente, ou seja, recorre a processos cognitivos básicos e superficiais. Já os estilos Programa Individual, Descoberta Guiada e Resolução de Problemas estão do outro lado do espectro, em que existe uma maior quantidade de processos cognitivos, mais complexos e profundos como a descoberta e a criação (Martins et al., 2020).

Posto isto, é possível aferir que a escolha do estilo de ensino a utilizar é algo fundamental, pois terá uma influência direta na forma como alunos aprendem. Cada estilo tem as suas características, proporcionando diferente abordagens à transmissão/construção do conhecimento. Como foi mencionado por Mosston e Ashworth (2008), é importante enquanto educadores reconhecermos que não há um estilo de ensino único que seja ideal para todas as situações e contextos, é necessário que haja uma escolha consciente tendo por bases os diversos fatores tais como, os objetivos da aprendizagem, os resultados desejados, características dos alunos (ex: necessidades, capacidades, preferências etc.), entre outros.

Creio que é possível perceber que uma escolha e/ou abordagem flexível e adaptável seja o recomendado, sendo a aplicação de mais de que um estilo na mesma aula algo possível. Posto isto, ao longo da abordagem das diferentes matérias, foram utilizados os diversos estilos de ensino por forma a tentar tirar o máximo proveito dos alunos e dos objetivos. Passando a exemplos concretos, no caso da matéria de ARE – Danças Sociais, as aulas começaram geralmente com aquecimentos no qual era dada uma tarefa ao aluno, por exemplo interagir com o parceiro através de um arco. O aluno ao receber a tarefa sabia o que tinha de fazer, apenas escolhia como ia fazê-lo (Estilo por Tarefa). Na tarefa seguinte, aquando da aprendizagem da coreografia era utilizado o estilo comando, com o intuito de haver muita repetição e qualidade técnica. Na matéria de Ténis era predominantemente comando, no entanto por diversas vezes foi igualmente utilizado o estilo por tarefa.

Nos JDC no qual foi utilizado o *TGfU*, o estilo Descoberta Guiada foi por diversas vezes aplicado, pois segundo Prudente (2006) nos JDC de invasão a componente tático-estratégica é fulcral para atingir o objetivo do jogo, sendo necessário desenvolver a compreensão do jogo e não apenas a execução técnica, e para compreender o jogo é necessário

pensar o jogo. Por forma a trabalhar a ocupação racional no Kin-Ball, foi solicitado aos alunos a realização de uma situação de jogo formal, sendo posteriormente possível identificar que os alunos não atacavam a bola para os espaços vazios. Posto isto foram guiados através de questões como “Qual é objetivo do jogo?”, “Como é que pode ser alcançado esse objetivo?” (estilo Descoberta Guiada), como consequência começaram a ser realizados ataques para os espaços que não estavam ocupados. Voltaram a ser colocadas questões relativamente ao comportamento defensivo, aferindo o raciocínio dos alunos.

Na matéria de ensino de Ginástica na fase pré-época (MED), foi demonstrado como deveriam ser realizadas as ajudas, pois segundo Gouveia et al. (2016) os alunos tendencialmente nesta matéria têm fraco nível motor, de AptF e conhecimentos da matéria. Ao perceberem como realizar as ajudas ganham conhecimento sobre a mesma, podendo melhorar a sua aprendizagem. Foi solicitado aos alunos o treino das ajudas, ficando em grupos de quatro elementos, um elemento realizava o gesto técnico, outro auxiliava e os restantes dois, um aferia se a execução técnica do elemento gímnicco tinha sido feita corretamente, e o outro se o colega tinha feito a ajuda corretamente (Auto-avaliação). Na fase da época foi utilizado a avaliação recíproca adaptada, pois os alunos faziam o plano de treino tendo em conta os objetivos que pretendiam alcançar, registando eventuais erros fornecendo posteriormente informação sobre como corrigi-los para que tivessem sucesso nos momentos de competição.

Na AptF, foi utilizado o estilo comando, pois o tempo para a prática da mesma era curta sendo fulcral uma boa execução técnica para evitar lesões. No entanto foi também utilizado o estilo programa individual, sendo fornecido e explicado o programa através de um quadro branco e exemplificação, adequando o número de repetições de cada exercício às necessidades de cada aluno. Nesta mesma matéria foi também utilizada uma adaptação do estilo tarefa, mais precisamente na aula número 19 (27 de fevereiro) onde as duplas masculinas teriam de completar o mais rápido possível 200 *Single-Under*, 80 *Push-Ups*, 200 *Air Squats*, 80 *Tricep Dips*, sendo mencionado que poderiam dividir de igual forma cada exercício, distribuir fazendo cada um exercício, realizar um exercício todo de uma vez para depois passar para o seguinte ou realizar intercalado. Os alunos tinham liberdade para combinar as diversas opções.

Na matéria de ensino de orientação, foi utilizado a resolução de problemas, como no caso da tarefa *Score* no qual o aluno tinha um tempo limitado para obter o maior resultado. Posto isto o aluno tomava aquela que achava ser as melhores decisões, nomeadamente ir para os pontos mais perto que valiam menos, ir para os mais longe que valiam mais, ultrapassava o

tempo indo a um ponto que tinha maior pontuação, mas era penalizado, escolhia o trajeto a realizar etc.

Ao longo das aulas foram aplicados diversos estilos de ensino, procurando diversificar indo ao encontro dos objetivos para os alunos, procurando aferir melhor as características dos mesmos, aplicabilidade e consequência positivas e negativas dos mesmos.

4.2.1.2.4.4. Funções de Ensino

As funções de ensino, tal como os modelos, métodos e estilos de ensino têm por objetivo auxiliar e são fundamentais para o processo de E-A. Segundo Batalha (2004), no processo educativo é possível diferenciar cinco funções de ensino distintas: apresentação de conteúdos, organização/gestão da aula, feedback, clima/disciplina e afetividade.

Segundo Pieron (1988) antes do início da componente prática o professor deverá comunicar com os alunos, apresentando os conteúdos para que apresentar a informação sobre as atividades a desenvolver. A apresentação de conteúdos, está então relacionada com a forma como o professor introduz e explica o conteúdo a ser ensinado. O professor deverá utilizar estratégias que sejam adequadas aos alunos, como por exemplo utilizar recursos visuais por forma a tornar a informação o mais clara e acessível possível. Durante a mesma é necessário, captar a atenção dos alunos, mantendo-os visualmente envolvidos. Estes momentos podem ocorrer diversas vezes ao longo da aula, antes, durante ou no final das atividades (Batalha, 2004).

Ao longo da PL, tivemos a oportunidade de perceber a importância sobre a forma como são apresentados os conteúdos, pois numa fase inicial aquando das primeiras aulas apesar de todo o planeamento, acaba por ocorrer falhas na apresentação, tais como não mencionar alguns pontos chave ou não os mencionar numa ordem lógica. Como consequência, por vezes os alunos demoravam a atingir a dinâmica do exercício, levantando algumas questões. Posto isto, houve a necessidade de realizar uma melhor preparação através da construção de uma ordem de tópicos a mencionar (descrição da ação, condições da mesma e critérios de êxito). Houve ainda a possibilidade de experimentar a apresentação do conteúdo em diferentes fases, ou seja, antes de todas as atividades de forma breve, antes de cada atividade e/ou durante a atividade, concluindo que todas são plausíveis de serem utilizadas consoante o objetivo. Outro aspeto facilitador do processo foi a demonstração e/ou suporte visual, sendo a demonstração utilizada

diversas vezes para compreenderem a dinâmica da organização do exercício. O suporte visual, através de imagens foi outro meio utilizado por exemplo no atletismo (previamente à aula através de vídeos e durante a aula com uma imagem em papel) para compreenderem alguns aspetos técnicos, ou na AptF através da escrita das tarefas num quadro branco.

A forma como são colocados os alunos também é importante, pois a colocação dos mesmos para zonas com menores estímulos, poderá levar a uma menor probabilidade de distração, e conseqüentemente um maior foco. Para complementar a apresentação de conteúdos foram realizadas questões, sendo que pontualmente eram questões direcionadas para um aluno, e maioritariamente eram feitas para os alunos no geral.

A organização/gestão da aula, solicita uma estruturação e planeamento, incluindo a gestão do tempo, definição de rotinas, distribuição de tarefas e gestão do espaço físico. Uma boa organização, permite que seja criado um clima favorável ao processo de E-A, diminuindo distrações e comportamentos de desvio, solicitando a participação ativa dos alunos. Para que haja uma boa organização, foi necessário tentar realizar estimativas quantitativas e qualitativas, o material a utilizar, a sua disposição, a duração dos episódios de organização entre outros. No final o objetivo passa por garantir a participação ativa dos alunos e em segurança.

Por forma a aumentar o tempo de empenho motor em aula, e permitir boas condições de segurança, foram utilizadas diversas estratégias relacionadas com a organização da aula. No que consiste à organização do material, por vezes a organização era feita pelo professor antes do começo da aula ou durante a mesma, enquanto os alunos estavam a realizar outras tarefas. No entanto, esta organização também foi elaborada pelos alunos sendo um exemplo claro em Ginástica aquando do MED, em que cada aluno sabia a sua função sobre qual a estação que tinham de montar e o material necessário. No que concerne à organização dos alunos, houve também a possibilidade de experienciar diversas formas, no qual por vezes os alunos organizavam-se autonomamente, em outras a organização era feita pelo professor tendo em conta os objetivos. Os alunos ao organizarem-se de forma autónoma para além do aspeto relacionado com a autonomia, leva a que tenham um papel mais ativo no seu processo de ensino, podendo levar a uma maior motivação. No entanto, poderá levar algum tempo para que consigam organizar-se de forma a satisfazer as ideias de todos os intervenientes. Quando a mesma é realizada pelo professor, normalmente já existe uma estrutura clara de organização, levando a um menor dispêndio de tempo. O aspeto negativo da organização ser sempre

realizada pelo professor, é não permitir que os alunos desenvolvam a autonomia e tomada de decisão.

Segundo Piéron (1999), o feedback é a reação do professor à prestação do aluno, com o intuito de proporcionar ao mesmo informação sobre a sua prestação. Estes feedbacks poderão ser realizados de diversas formas, no entanto, determinadas características podem acrescentar qualidade ao mesmo nomeadamente ser claro, específico, construtivo, podendo destacar os pontos fortes e os aspetos a melhorar. Dependendo do tipo de feedback prestado, este poderá também promover a autorreflexão. Segundo Batalha (2004) nos feedbacks devem ser privilegiados feedbacks aprovativos, pois demasiadas intervenções negativas podem levar a um clima desfavorável à aprendizagem. A necessidade de sermos específicos ao darmos o feedback, é o aluno perceber aquilo em que pode melhorar, ao invés fornecer uma avaliação sobre o resultado.

É possível aferir a importância do feedback para aprendizagem do aluno, pois é este que poderá promover ou inibir comportamentos e ações, tendo consequências diretas na aprendizagem do aluno. Ao longo das aulas, os tipos de feedback prestados foram diversos, procurando sempre ajustar ao que era solicitado pela situação e pelos objetivos. Houve então a possibilidade de realizar feedback negativos, positivos, imediatos, sumativos, individuais, em grupos e questionamento. De forma generalizada, ao longo do ano letivo houve uma maior incidência sobre os feedbacks positivos, no imediato, de forma individualizada e por questionamento. Foram maioritariamente positivos para reforçar comportamentos desejáveis, reconhecendo e valorizando o bom desempenho, podendo contribuir para um ambiente mais positivo e encorajador. No imediato, por forma a aproveitar o facto de os detalhes do comportamento estarem presentes, podendo perceber melhor o que fez relacionando com o feedback. Individualizado para que seja o mais personalizado possível, orientando construtivamente de forma individual. Por questionamento por forma a estimular a reflexão e pensamento crítico, através da busca pela resposta desejada.

O clima e a disciplina, estão relacionados com a criação de um ambiente positivo e seguro para a aprendizagem. O professor tem a responsabilidade de estabelecer regras claras e expectativas fundamentais, promovendo o respeito, a participação ativa e garantindo equidade. Para Catunda e Marques (2017) “Cabe ao professor criar um clima de confiança onde a dificuldade, a incerteza, o erro, o esforço para compreender e os pedidos de ajuda sejam encarados como componentes do processo de aprendizagem.”. Um clima positivo à

aprendizagem, faz com que os alunos tenham uma maior probabilidade de se sentirem motivados, envolverem-se no processo e com disposição para realizar escolhas e assumir riscos (Batalha, 2004).

Nesta vertente, não foi necessária uma grande intervenção pois as características da turma assim não o solicitavam. Os alunos de forma autónoma eram entusiastas, participavam ativamente na aula, tinham respeito uns pelos outros e eram motivados. Foi apenas necessário intervir no início do ano aquando da chegada de um aluno atrasado a algumas aulas, e à responsabilidade aquando da realização das tarefas enviadas para casa. Posto isso, o meu papel recaía sobre o incentivo e encorajamento constante dos alunos, para que não tivessem medo de tomar decisões e que fossem resilientes.

Para resolver a situação dos atrasos do aluno, foi realizada uma conversa sobre essa temática aquando do *briefing* inicial em conjunto, no qual foi mencionado que a chegada atrasada vinha a ser recorrente, e que seria necessário tomar outras medidas caso voltasse a repetir-se. Posto isto, foi dado o exemplo da entrada dos mesmos no mercado de trabalho no qual a pontualidade é algo fulcral nas empresas. No que concerne às tarefas solicitadas, foi mencionado que as mesmas eram importantes para a sua aprendizagem e tinham uma cotação significativa para a nota.

A função da afetividade, está relacionada com a construção de um relacionamento positivo entre professor e aluno. Para que este aconteça, o professor deve demonstrar interesse genuíno pelos alunos, criar um bom ambiente, ouvir os alunos sobre as suas necessidades, preocupações e motivações, estando presente sempre que o aluno precise, incentivando-o para as tarefas. A promoção da afetividade poderá promover a confiança, autoestima e motivação do aluno, fomenta uma aprendizagem significativa e duradoura.

Esta foi a função que mais procurei implementar de forma natural, ou seja, tentar criar um relacionamento bastante positivo demonstrado empatia, respeito, preocupação, estabelecendo as metas em relação ao desempenho do professor e dos alunos, reconhecendo e valorizando os esforços e conquistas dos alunos. Fernández (1991) afirma que “Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”. Creio que esta função é das mais importantes no ensino, pois poderá levar a um bem-estar emocional, à motivação, ao compromisso, à resiliência e ao

sucesso, tudo características que são fundamentais ao processo de E-A, ao processo de desenvolvimento e à vida.

4.2.1.2.5. Plano de Aula

O plano de aula é uma ferramenta crucial para o processo E-A, pois através do mesmo é organizado e estruturado a ordem de trabalhos, os objetivos, recursos e estratégias a serem utilizadas para uma determinada aula. Segundo Luckesi (1992), o planejar está relacionado com dar uma intencionalidade as ações. Posto isto, é possível afirmar que o plano de aula é dar intencionalidade à aula, mais precisamente ao processo de ensino, respondendo a todo um conjunto de questões.

Segundo Bento (1987) a organização e estruturação da aula tem influência direta na aprendizagem dos alunos. Existem diversas formas de estruturar a aula, no entanto a mais comum divide a mesma em três partes, nomeadamente a parte inicial, parte intermédia e parte final (Maurício, 2010).

A parte inicial de uma aula pode ser subdividida em duas fases: (i) A primeira está relacionada com a apresentação dos conteúdos aos alunos, nomeadamente os objetivos, tarefas e organização; (ii) a segunda tem como objetivo preparar o organismo, através do aumento da frequência cardíaca e temperatura corporal, para as tarefas a realizar na fase intermédia. O objetivo deste momento inicial é preparar e informar o aluno para sessão, mas também preparar no âmbito fisiológico e psicológico (Maurício, 2010).

Na parte intermédia são lecionados os conteúdos por forma a que haja uma aprendizagem por parte do aluno, sendo esta influenciada por diversas variáveis como os objetivos, condições materiais e espaciais, mas sobretudo pelas características e necessidades do aluno. A última parte, denominada de final da aula, tem por objetivo realizar o retorno à calma havendo uma reflexão sobre a aula (Quina, 2009).

No plano de aula deve conter todas as informações necessárias para que seja otimizado o processo de E-A, orientando o professor e o aluno, sendo que normalmente estão presentes: os objetivos que deverão ser claros, indo ao encontro das unidades didáticas; as tarefas que devem ser elaboradas tendo por base os objetivos, tendo uma sequência lógica; os critérios de êxito das tarefas, estando presente também a descrição das tarefas; o tempo ou número de

repetições das tarefas; a organização dos alunos nas tarefas; e os recursos materiais e espaciais necessários (Quina, 2009; Maurício, 2010).

Aquando da estruturação da grelha onde é preenchida com as informações para a aula, foram colocados vários tópicos que considero fulcrais para o processo, nomeadamente a turma a lecionar, nº de alunos, duração, data, o nº de aula e de quantas, as instalações, as matérias de ensino, os objetivos para a aula, os recursos materiais, os objetivos para cada tarefa, a descrição e organização do exercício, a esquematização e o tempo em cada tarefa ([apêndice 6](#)).

No que concerne à estruturação das aulas lecionadas, esta variou entre a divisão em três, quatro ou cinco partes consoante o tipo de aula. Nas aulas monotemáticas, no qual foi lecionada apenas uma matéria de ensino, as aulas eram tripartidas com fase inicial, intermédia e final. No caso das aulas politemáticas, estas eram divididas em quatro ou cinco partes, dependendo de quantas matérias de ensino eram lecionadas. Dando o exemplo de uma aula politemática no qual foi abordado *Kin-Ball* e AptF, a aula foi dividida em quatro partes. Numa outra aula politemática, em que foi lecionado *Kin-Ball*, Ténis e AptF, a aula foi dividida em cinco partes. A divisão das aulas, pode ser fragmentada nas partes que forem necessárias, no entanto o foco deverá estar na conceção de um plano que vá ao encontro das dos objetivos delineados.

Outra componente que merece tal importância é a reflexão sobre o plano de aula, pois permite uma análise do processo de E-A, identificando os pontos fortes e os aspetos a melhorar, para que o próximo planeamento seja mais adequado. Uma reflexão crítica do planeamento permite na nossa perspetiva: (i) a autoavaliação do desempenho do docente, para que se desenvolva profissionalmente; (ii) perceber quais os aspetos do planeamento que funcionaram na prática e quais o que necessitam ser repensados/ajustados e (iii) avaliar se os objetivos da aula foram alcançados aferindo se os alunos estiveram motivados para as tarefas.

Com o decorrer do ano letivo, foi necessário proceder a adaptações dos planos de aula. Uma primeira está relacionada com os conteúdos que foram ministrados, pois os alunos por vezes tiveram alguma dificuldade em perceber determinados pontos, solicitando assim o reajuste *in loco*, bem como na sequência das aulas que se seguiam. A avaliação formativa foi também objeto de adaptação, fomentando junto dos alunos diariamente, o debate abrangente sobre diversas matérias de ensino e estilos de vida ativos. Em algumas ocasiões houve a obrigação de gerir o tempo de uma forma diferente da estabelecida no plano de aula, com o

objetivo de designar um maior tempo para conteúdos tidos como de maior importância. O desenvolvimento da capacidade de adaptação, e a flexibilidade para realizar as modificações necessárias, foram fulcrais para responder às necessidades educativas dos alunos, possibilitando assim uma maior probabilidade de proporcionar um processo de E-A mais enriquecedor.

4.2.1.2.6. Avaliação Formativa e Sumativa

Aquando da pesquisa relativa às modalidades de avaliação, a Direção-Geral da Educação dá indicações claras sobre a definição da avaliação formativa e sumativa, disponibilizando ainda materiais de apoio no qual existe toda uma panóplia de documentos, nomeadamente “A avaliação no contexto do ensino secundário”. Após a leitura dos documentos, foi possível constatar que é dada importância ao processo de avaliação e é disponibilizado uma grande quantidade de informação, no entanto acabamos por ficar com mais perguntas do que respostas.

Apesar da quantidade de dúvidas que surgem, foi possível perceber algumas das características passíveis de constar no processo de E-A por forma a avaliar um aluno, tais como a definição de critérios e objetivos claros que abrangem todo um conjunto de diversas áreas relacionados com conhecimentos, capacidades e atitudes.

Segundo Simões, Fernando e Lopes (2014), e Sousa e Gouveia (2018), a avaliação formativa permite avaliar de forma recorrente, e mais minuciosa, a evolução e desenvolvimento dos alunos, por forma a auxiliar o professor no processo de E-A, pois permite realizar ajustes a nível metodológico ou outros, ou até mesmo realizar alterações caso não vá ao encontro dos objetivos delineados inicialmente. A avaliação sumativa tendencialmente é pontual e ocorre no final da unidade de ensino, tendo como objetivos averiguar se os objetivos estabelecidos foram alcançados, aferindo se houve uma evolução nas aprendizagens e competências comparativamente à avaliação diagnóstica inicial.

Simões, Fernando e Lopes (2014), acrescentam ainda que as avaliações podem ainda ser criteriosas ou normativas, ou seja, pode estar relacionada com atingir determinados critérios/objetivos ou através da comparação do rendimento, considerando o grupo que está inserido.

O processo de avaliação na EBSGZ no ano letivo 22/23, definido pelo grupo disciplinar 260 e 620, tinha os seguintes critérios:

Tabela 7 - Critério de Avaliação

Domínios	Subdomínios	Percentagem
Conhecimentos e Capacidades	Atividades físicas	75%
	AptF	15%
	Conhecimentos	10%

Para o ensino secundário, o grupo propôs ainda que cada um dos subdomínios fosse avaliado da seguinte forma:

Tabela 8 - Avaliação dos subdomínios

	Atividades Físicas	AptF	Conhecimentos
1 – 5 valores	6 NI	1 teste FITescola na ZS	0% a 19%
6 – 9 valores	5 NI + 1 NE	2 testes FITescola na ZS	20% a 49%
10 – 13 valores	4 NI + 2 NE	3 testes FITescola na ZS	50% a 69%
14 – 17 valores	3 NI + 3 NE	4 testes FITescola na ZS	70% a 89%
18 – 20 valores	2 NI + 4 NE	5 testes FITescola na ZS	90% a 100

Legenda: ZS – Zona Saudável; NI – Nível Introdutório; NE – Nível Elementar;

Segundo Silva (2005, citado por Simões, Fernando & Lopes, 2014) para realizar a avaliação os professores devem ter conhecimento sobre quatro géneros de instrumentos: instrumentos centrados na personalidade (valorizam aspetos centrados na personalidade como a responsabilidade, simpatia e pontualidade por exemplo), centrados nos comportamentos (comportamento do aluno foi significativo, incidentes críticos, situações de decisão complicada), centrados na comparação com outros (comparar desempenho entre si), e centrados nos resultados (avaliar o impacto que o comportamento do professor teve na aprendizagem dos alunos).

Segundo Simões, Fernando e Lopes (2014) não existe um modelo ideal de avaliação, é necessário procurar a melhor avaliação tendo em conta o contexto. Após alguma reflexão, e flexibilidade da escola para definição dos critérios de avaliação dentro de cada subdomínio, ficou definido que a avaliação seria realizada da seguinte forma: (i) Atividades físicas (75%) – Capacidades (50%), atitudes e valores (20%) e tarefas de casa (5%); (ii) AptF (15%) – Zona

Saudável (10%), atitudes e valores (5%), e (iii) Conhecimentos (10%) – Testes e/ou trabalhos (10%).

Nos subdomínios atividades físicas e AptF foram avaliadas as atitudes e valores dos alunos. Nas atividades físicas, foi avaliado o respeito, trabalho de equipa, disciplina e responsabilidade, já na AptF foi o empenho. A escolha destas atitudes e valores vai ao encontro do que definido no documento das AEEF e PA.

É fulcral o desenvolvimento destas atitudes e valores para que os alunos tenham sucesso a nível académico, profissional e pessoal, pois: o respeito pode levar a uma maior empatia, compreensão e conseqüentemente melhores relacionamentos interpessoais; o trabalho em equipa poderá levar a que sejam alcançados os objetivos de forma mais eficaz e eficiente; a disciplina pode levar a uma maior organização, produtividade e sucesso; a responsabilidade pode auxiliar a que sejam mais confiáveis, e que tenha uma maior sensação de controlo sobre si; o empenho poderá levar a uma maior realização pessoal.

A avaliação integral do aluno é fundamental, para a compreensão da sua evolução de forma mais ampla, sendo igualmente importante o aluno desenvolver determinadas atitudes e valores, para que este tenha uma maior possibilidade de ter sucesso na vida. Pelo facto de o aluno ser avaliado nos três domínios, que são o domínio cognitivo, motor e socio-afetivo, creio que de forma generalizada os critérios de avaliação foram bem concebidos.

Segundo Ferraz e Portugal (1994), a avaliação formativa é um processo contínuo que se adapta às características dos alunos, havendo uma adaptação do ensino às suas diferenças individuais. Este tipo de avaliação foca-se no processo de aprendizagem dos alunos em relação às tarefas, e à compreensão e regulação da aprendizagem pelo mesmo.

A realização desta avaliação, como a própria indica, foi feita ao longo de todas as aulas. No que concerne às atividades físicas foi observada a progressão do aluno nas diferentes matérias de ensino (habilidades motoras, compreensão das regras e princípios), e nas suas atitudes, valores e comportamentos (participação, envolvimento, respeito trabalho de equipa, responsabilidade e disciplina). Na AptF foi também observado o desenvolvimento do aluno, bem como o seu empenho no treino das suas capacidades condicionantes e coordenativas. Na área dos conhecimentos, os alunos foram avaliados tendo por base as questões realizadas em aula.

A realização da avaliação formativa é algo fundamental para o processo de E-A, pois permite contribuir para a qualidade do ensino e consequentemente desenvolvimento do aluno. Segundo IIE e Pacheco (1992; 1994b, p.32, citado por Barreira, Boavida, & Araújo, 2006) este tipo de avaliação é uma mais-valia para o aluno pois permite que desenvolva as suas capacidades, e para o professor pois possibilita a realização dos ajustes necessários para o aluno ir ao encontro dos objetivos delineados.

4.2.1.2.7. Considerações e reflexões sobre o processo E-A no Secundário

O planeamento e organização da UD, permitiu a criação de uma estrutura por forma a ter um fio condutor para o processo de E-A. Fio esse que deve ser coerente e com uma ordem lógica, permitindo o estabelecimento de objetivos claros, a escolha dos conteúdos a abordar, as estratégias a utilizar e os recursos necessários.

Ao realizar a UD, foi necessário ler e refletir, aferindo se os conteúdos a abordar estavam alinhados com os objetivos gerais e específicos que estão presentes nos documentos das AEEF e PA. Esta reflexão e a necessidade de interligar toda esta informação, permitiu o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda de todo o processo. Foi ainda necessário aquando do planeamento, ter em consideração as características, necessidades e motivações dos alunos, cruzando a informação aferida este ano letivo aquando dos dados obtidos através dos testes do EFERAM-CIT, com os dados dos mesmos alunos no ano transato. Sendo uma mais-valia, para possibilitar uma melhor personalização do ensino.

A conceção da unidade permitiu ainda seguir e avaliar o progresso dos alunos ao longo de todo o ano letivo, facilitando a identificação das lacunas, corrigindo possíveis erros e fornecer um feedback adequado direcionando os alunos e as suas aprendizagens no sentido pretendido. O desenvolvimento de todas as UD, foram sustentadas no alcançar dos seguintes objetivos: (i) Desenvolver competências na área do desenvolvimento pessoal mais precisamente o respeito, disciplina e empenho; (ii) Desenvolver competências na área do relacionamento interpessoal, com ênfase no respeito pelo outro e o trabalho de equipa; (iii) Elevar as capacidades condicionais e coordenativas, e (iv) Consciencializar para a importância de estilos de vida ativos, através da prática regular de exercício físico.

Tendo por base estes objetivos foi possível concluir que de forma generalizada, os objetivos foram alcançados. A mensuração do desenvolvimento das competências pessoais e

interpessoais, foi feito através da avaliação formativa, no qual aula após aula os alunos eram avaliados em 3 parâmetros, responsabilidade/disciplina, empenho, e respeito/trabalho de equipa, sendo que no primeiro semestre a média da turma foi de $\approx 15,08$, 15,25 e 15,25 respetivamente e no segundo semestre melhorou para $\approx 15,42$, 15,42 e 16,92. Apesar de ter sido quantificado, estando sempre presente a subjetividade por parte do avaliador, foi possível aferir que os alunos já apresentavam uma média elevada nos diversos parâmetros, e que ao longo do ano os alunos tinham menos episódios de discussões não construtivas, havendo maior aceitação sobre as ideias contrárias às suas, havendo ainda maior responsabilidade aquando da atribuição de tarefas.

Relativamente as capacidades condicionais e coordenativas, apesar de não haver uma melhoria ideal que seria todos os alunos estarem na Zona Saudável ou no Perfil Atlético, é possível averiguar que houve uma melhoria generalizada da turma nos 5 domínios mencionados pelo grupo disciplinar de EF (abdominais, agilidade, flexões de braços, flexibilidade dos MI e agilidade).

O último objetivo, estava relacionado com consciencializar para a importância de estilos de vida ativos, através da prática regular de exercício físico. Posto isto no planeamento anual, para além da lecionação das aulas com bastante tempo de empenhamento motor e realizar o treino de AptF específica de forma regular, foram possibilitadas experiências práticas pontuais aos alunos em contexto de aula e extracurricular, experiências teóricas sobre prevenção de doenças e promoção da saúde, e ainda a tentativa de incentivar através do exemplo.

No que concerne às experiências práticas pontuais, procurou-se possibilitar oportunidades para que experimentassem o exercício físico de uma forma prazerosa e inclusiva no contexto de aula. Posto isto, os alunos tiveram a possibilidade de vivenciar uma aula de judo, uma aula de *Crossfit* no Naval Box, duas aulas de *Ultimate Frisbee*, uma aula de *Stand Up Paddle* (SUP), Canoagem e Vela, quatro atividades de Orientação e um acampamento extracurricular, todas elas sem qualquer custo para os alunos.

As experiências teóricas foram feitas ao longo das aulas: (i) Dialogando com os mesmos sobre a higiene do sono, alimentação saudável e prática de exercício físico; (ii) Participando em palestras relacionadas com o dia mundial da água e dia mundial da alimentação; (iii) Construindo o seu próprio conhecimento através da realização de trabalhos de grupos com

temas sobre o doping, riscos de vida e/ou saúde em pessoas sedentárias, e lesões mais comuns no desporto, apresentando-o posteriormente à turma.

No que concerne ao incentivar através do exemplo, procurei ao longo das aulas mostrar através do diálogo, imagens e vídeos, uma perspetiva realista do meu comprometimento com a minha própria saúde e bem-estar, sendo que o exercício físico, alimentação e sono de qualidade são fulcrais para atingi-la. Nestes momentos de diálogo, houve uma tentativa de encorajamento aos alunos em partilhar as suas ideias, perspetivas e experiências positivas e negativas na prática de exercício físico. Este debate ocorreu maioritariamente após o final da aula, sendo que por vezes os alunos acabaram por sair depois da hora prevista, o que pode ser um bom indicador. Este último objetivo não é tão fácil de quantificar no momento, mas poderá ser feito a médio longo prazo aferindo, através do diálogo com os mesmos, o estilo de vida que os mesmo praticam.

Apesar de haver um cumprimento generalizado dos objetivos, após realizar as UD, há aspetos que poderiam ser melhorados. Um desses aspetos foram alguns instrumentos de avaliação, como foi o caso do instrumento de Desportos de Combate. A avaliação nessa matéria poderia ser um pouco mais precisa e criteriosa, mensurando o desempenho dos alunos de forma mais objetiva e mais completa.

Reconheço ainda que tendo em conta as características dos alunos as matérias de Ténis e de Andebol poderiam ter sido abordadas de uma outra forma. Poderiam ser utilizados modelos diferentes que solicitassem uma maior autonomia dos alunos, pois ao realizar essa mudança ser-lhes-ia dado uma maior autonomia para as tomadas de decisão, assumindo uma maior responsabilidade, podendo solicitar outras características como a liderança, trabalho de equipa e a capacidade de resolver problemas.

Em relação à organização cronológica das matérias, redistribuiria de forma diferente para que fossem lecionadas mais aulas de Dança e Ginástica, pois considero serem matérias que os alunos têm maior dificuldade e que podem trazer diversos benefícios a nível da coordenação motora, expressão corporal e consciência corporal.

No que concerne às dinâmicas da turma, foi possível verificar através do teste sociométrico realizado no início e final do ano letivo, que houve diversas alterações. Através deste teste foi possível aferir as afinidades, conflitos, neutralidades e exclusões dentro da turma, algo que por vezes não é perceptível no dia a dia na escola e nas aulas de EF. Posteriormente à

avaliação diagnóstica, onde foi aferido a existência de pequenos grupos, a existência de um aluno que era caso de exclusão, e nomeações mútuas de aceitação e rejeição, foram realizadas adaptações no plano pedagógico para haver uma maior inclusão e coesão do grupo. As adaptações foram diversas nomeadamente: (i) a utilização do MED na Ginástica para solicitar o trabalho em equipa, respeito, empatia, inclusão e aceitação; (ii) a escolha de duplas diversificadas, tendo todos os alunos feito par com todos os elementos da turma aquando do treino de AptF, para fortalecer os vínculos sociais estimulando a empatia e a cooperação, e (iii) a construção de um ambiente onde foi valorizado o respeito, disciplina e empenho e o trabalho de equipa.

Com o avançar do tempo, e realização do teste sociométrico no final do ano letivo, foi possível observar as alterações das dinâmicas. Uma das alterações foi a evolução da fragmentação da turma em pequenos grupos, para uma única unidade podendo isto contribuir para um bom ambiente de ensino-aprendizagem, em que todos os alunos são incluídos e aceites entre si, tendo a oportunidade de interagir e aprender com todos os colegas. O possível líder inicialmente detetado, acabou por desaparecer podendo isto ser um indicador de um ambiente com maior democracia, onde todos tem um papel mais ativo. No que concerne ao aspeto menos positivo, foi o surgimento de outro aluno como aluno excluído, algo que requer especial atenção para o ano letivo 23/24.

Aquando do término do ano letivo, foi aplicado um questionário online, idêntico ao aplicado no início do ano letivo aquando do projeto EFERAM-CIT, com o intuito de aferir se existiram alterações do gosto pelas matérias de ensino lecionados.

Gráfico 2 - Gosto dos alunos pelas matérias de ensino I

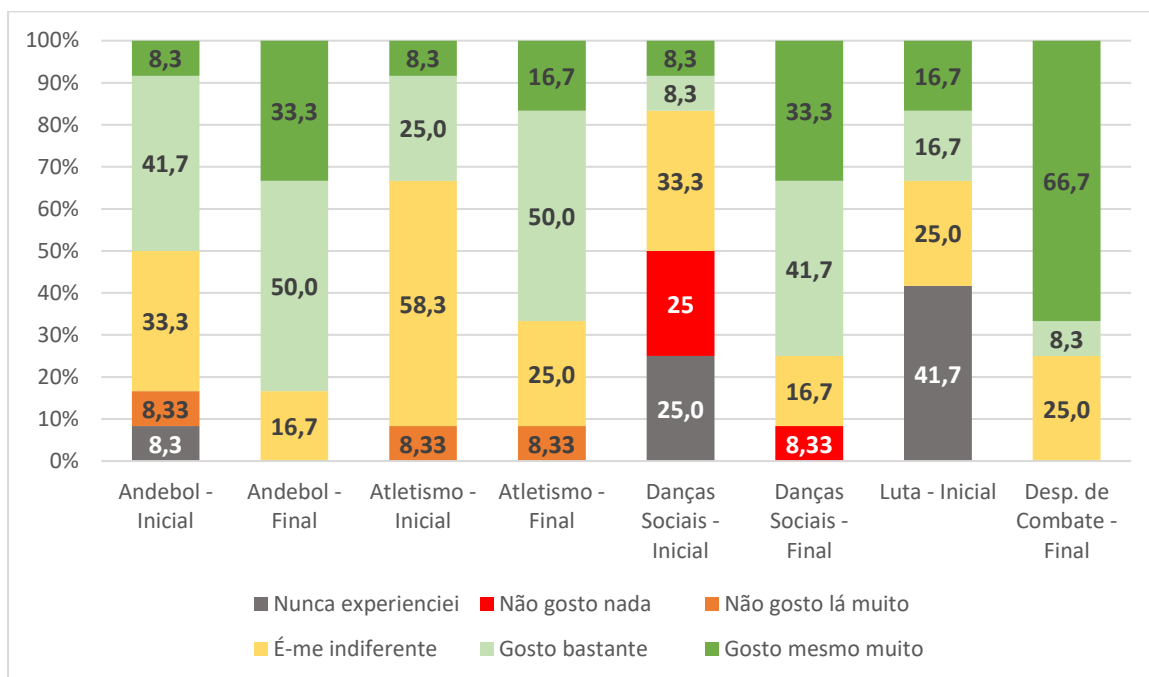
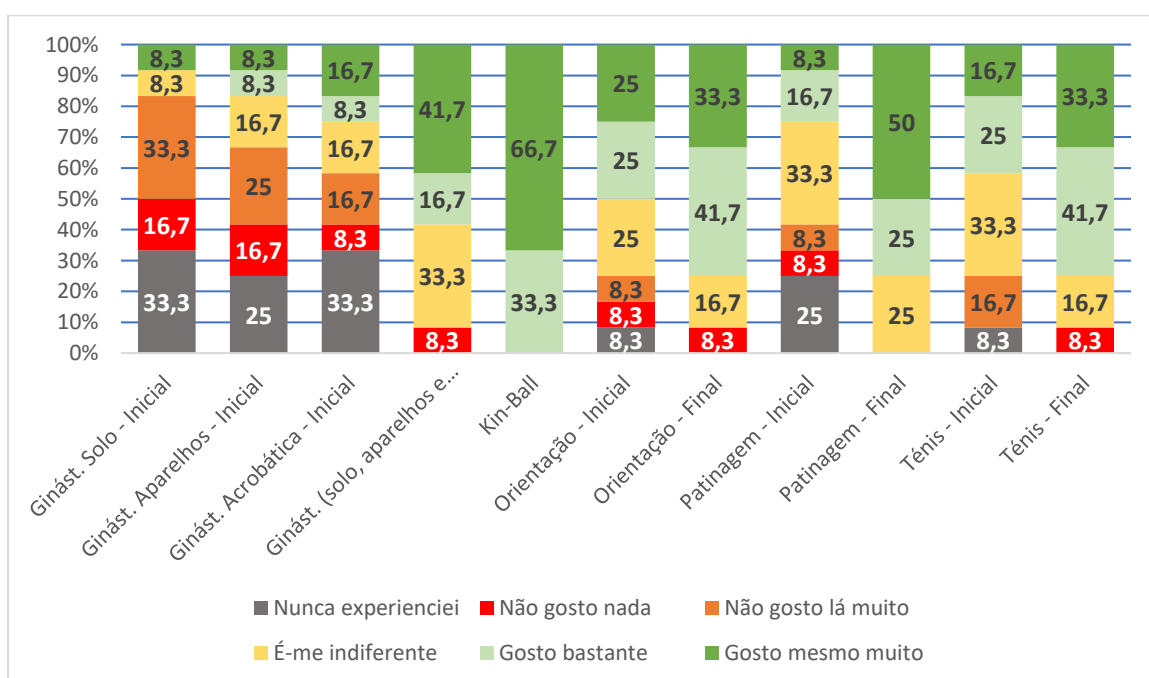


Gráfico 3 - Gosto dos alunos pelas matérias de ensino II



Um dos primeiros aspetos positivos, está relacionado com o facto de alguns alunos terem vivenciado pela primeira vez determinadas matérias de ensino, nomeadamente *Kin-Ball*, *Orientação*, *Patinagem*, *Luta*, entre outras, permitindo aumentar o seu repertório de vivências

e conhecimento desportivo. Outro aspeto possível de constatar foi o aumento do gosto em todas as matérias lecionadas, exceto *Kin-Ball* (matéria que nunca vivenciaram), com especial ênfase para a Ginástica, Luta/Desportos de Combate, Patinagem e Atletismo. O aumento do gosto pelas matérias, pode ser um indicador, embora que indireto, de um maior envolvimento dos alunos nas atividades, potencializando a adoção de um estilo de vida mais ativo entre os alunos.

4.2.2. Lecionação à turma de 5º Ano

Aquando da prática pedagógica, tivemos igualmente a oportunidade de lecionar aulas de EF a alunos do 2º ciclo de ensino, sob a supervisão dos professores responsáveis da turma. A turma atribuída foi do 5º ano da EBSAAS, sendo que tínhamos como funções observar 2 aulas, e posteriormente lecionar 6 blocos de 50 minutos. Aquando das aulas de observação, foi possível falar com o professor da respetiva turma, aferindo mais algumas características da turma, as condições espaciais em que iriam ocorrer as aulas, o material disponível e as possíveis matérias de ensino a lecionar.

4.2.2.1. Caracterização da Turma

A turma era composta por 22 alunos, dos quais 8 eram do sexo masculino, e os restantes 14 do sexo feminino. Foi possível observar que em termos de habilidades motoras básicas três alunos, do sexo masculino, apresentavam uma maior aptidão, sendo que os demais demonstravam maiores dificuldades. Outra característica desta turma, estava relacionada com a componente social, sendo possível aferir que apesar de haver a interação entre todos os elementos da turma, havia uma tendência para se agruparem por afinidade. Além disso, a turma no geral era bastante energética, sendo que por vezes alguns alunos tinham comportamentos de desvio. Tendo em consideração o perfil comportamental da turma, foi fundamental estabelecer algumas regras para o bom funcionamento da turma, e realizar aquecimentos através de jogos didáticos simples, pois segundo Goulart (2018) é através da brincadeira e/ou jogo que a criança tem oportunidade de perceber e explorar o meio onde se insere, tendo como consequências uma organização do pensamento e desenvolvimentos das competências sócio afetivas. Para além disso a prática destes jogos pode auxiliar na libertação de algumas tensões acumuladas, preparando-os fisicamente e mentalmente para a etapa seguinte da aula. A elaboração de uma instrução bastante sucinta, centrada na explicação das tarefas, através de

uma linguagem simples, a criação de grupos de trabalho previamente e a realização de tarefas lúdicas, mas competitivas para manter os níveis de motivação e empenhamento elevados, foram igualmente outras estratégias concebidas.

4.2.2.2. Lecionação

Através de contacto com o professor responsável pela turma, o mesmo colocou a possibilidade de serem abordadas as matérias de Ginástica, Atletismo e Basquetebol, considerando as instalações e RI da escola, foram privilegiadas as matérias de Ginástica e Atletismo, sendo lecionadas duas aulas de Ginástica, três de Atletismo e uma de Basquetebol.

O aquecimento em todas as aulas e como projetado anteriormente, foi realizado através de jogos lúdicos, tais como, “O Rei manda”, “Jogo da Corrente Humana”, “Jogo das Apanhadas”, “Jogo do Mata”, “Jogo dos Congelados”. Como previsto, estes jogos foram uma mais-valia, pois foi uma forma eficaz dos alunos aumentarem a sua temperatura corporal e o batimento cardíaco, diminuir a probabilidade de comportamentos de desvio e principalmente divertirem-se.

Para as aulas de Ginástica, o objetivo centrou-se no desenvolvimento de vivências pelos alunos de um conjunto de destrezas elementares de solo, aparelhos e minitrampolim, ultrapassando obstáculos (escalando ou saltando por cima), realizando saltos em extensão, engrupado, ao eixo, rolamentos laterais, frontais e retaguarda, avião, deslocamentos variados (frontais, laterais e retaguarda), ponte, espargata lateral, vela, estrela e progressão para pino. A abordagem de todos estes elementos gímnicos, advém da sugestão do professor responsável pela turma, pois assim os alunos têm a possibilidade de vivenciar uma diversidade elevada de elementos. A organização foi feita de duas formas diferenciadas, sendo que no primeiro dia recorreu-se a um circuito, com o intuito de ter maior controlo sobre o grupo, na segunda aula o grupo trabalhou por estações por forma a aumentar o tempo de empenhamento motor.

Para a matéria de ensino de Atletismo, pretendia-se que os alunos realizassem saltos, corridas e lançamentos através de padrões simplificados. Os alunos tiveram a possibilidade de experienciar a corrida de barreiras, lançamento do peso, lançamento do vortex, salto em comprimento sem corrida preparatória, corrida de velocidade e de estafetas. Para esta matéria de ensino, foram formados grupos para situações de competição, sendo umas vezes intragrupal e outras intergruppal.

Na matéria de Basquetebol, o objetivo foi realizarem as principais ações técnico-táticas (drible, passe e recepção), sendo que numa fase inicial cada um tinha uma bola e realizava diversas habilidades individualmente, sendo posteriormente realizada competição através do jogo dos 10 passes, e no fim para encestarem o máximo número de vezes, sendo que sempre que lançassem deveriam ir ao ressaltado e passar a bola a um colega. A organização desta forma, tinha por objetivo inicialmente treinar a ação do drible e habilidades com o objeto de jogo de forma isolada, posteriormente introduzir o passe em situação de jogo apelando à competição, e posteriormente o lançamento de forma livre para a o cesto, algo que normalmente é do agrado dos alunos.

Tendo em conta o número de aulas (seis), o tempo de aula (blocos de 45 minutos) e a lecionação de três matérias de ensino acabou por limitar um pouco o trabalho realizado, e consequentemente a aprendizagem. Com estas condicionantes os alunos possivelmente não conseguem desenvolver uma aprendizagem de uma forma tão significativa, pois o desenvolvimento de habilidades advém da repetição e do número de experiências conjuntamente com a qualidade das mesmas. Para além desse problema foi levantada outra questão relacionada com a progressão gradual, pois ainda estava a ser realizada uma adaptação turma-professor e já terminou o processo de lecionação.

Apesar de ser uma experiência com algumas limitações, não deixa de ser uma boa experiência para o professor, pois este tem a oportunidade de lecionar a uma turma com características e necessidades diferentes daquelas a que está habituado.

4.2.2.3. Reflexão Crítica

A possibilidade de lecionar a uma turma do 2º ciclo de ensino foi uma mais-valia para o processo de formação, pois permitiu a aquisição de algum conhecimento e experiência numa população com características diferentes da turma de Secundário que foi lecionada ao longo do ano letivo. As características desta turma colocaram desafios diferentes relacionados com a comunicação, organização, conteúdos, solicitando a capacidade de adaptação e flexibilidade para lidar com essas diferenças.

Indo ao encontro de Henriques e Pereira (2020; 2022), as maiores dificuldades sentidas aquando da experiência estão relacionadas com captar a atenção de todos os alunos no momento das explicações, mas também controlar os comportamentos de desvio. Apesar das

dificuldades, algumas das estratégias aplicadas demonstraram ser uma mais-valia para o processo de E-A, nomeadamente o trabalhar por circuito e por estações. O primeiro permite ter um maior controlo sobre os alunos, já o segundo permite um aumento do tempo de empenhamento motor. Segundo Pereira (2022) a utilização da competição aquando da sua lecionação à turma de 5ºano no seu EP, teve por consequência o aumento da motivação dos alunos. O mesmo verificou-se por exemplo no atletismo, em que os alunos marcavam no chão com giz a marca que conseguiam alcançar, incentivando-os a superarem-se. Uma outra estratégia que funcionou muito bem, foi a utilização de jogos lúdicos como forma de aquecimento, pois permitiu controlar um pouco os níveis elevados de energia, aumentando a probabilidade de conseguirem-se manter atentos por mais tempo.

No que concerne aos aspetos menos positivos desta experiência, está relacionado com a quantidade de aulas lecionada. Seis aulas são um período relativamente curto para estabelecer um bom relacionamento com os alunos, perceber quais são as suas necessidades e intervir. Uma maior quantidade de aulas a lecionar, permitiria uma experiência mais enriquecedora, e permitiria proporcionar aos alunos uma melhor qualidade de ensino. A diversidade de matérias também foi um aspeto menos positivo, acabando por ser insuficiente para criar uma sequência de aprendizagens contínua e progressiva.

Realizando uma comparação entre a turma de 11º e 5º ano, houve a necessidade de modificar alguns aspetos relacionados com as funções de ensino e da estruturação das tarefas para a aula. Para a turma de 2º ciclo, foi necessário aquando do breve *briefing* inicial ter especial atenção na colocação dos alunos de costas para os estímulos, o que nem sempre foi fácil tendo em conta as instalações atribuídas, sendo que com os de 11º ano foi necessário esse controlo, mas os alunos conseguiam manter o foco por mais tempo. Com a turma de 5º ano por vezes houve alguma dificuldade em captar a sua atenção, tendo adotado como estratégia o silêncio. Segundo Henriques e Sara (2020;2022) a instrução inicial deveria ser breve e concisa, pois existe alguma dificuldade por parte dos alunos em se concentrar, e processar uma grande quantidade de informação. Houve esse cuidado sendo necessário repetir e reformular o discurso algumas vezes, por forma a que os mesmos percebessem as tarefas. Na turma de secundário, a capacidade de perceção dos mesmos foi superior, havendo a possibilidade de transmitir informações mais complexas para a sua aprendizagem.

A organização do material, nestas idades mais baixas, deverá ser feita pelo professor caso o mesmo queira evitar despender muito tempo em organização, como foi no caso da

ginástica, havendo um auxílio dos alunos apenas no final da mesma. Nos alunos de 16 e 17 anos, é possível solicitar a sua ajuda ou simplesmente delegar-lhes a função da montagem do material.

Um elemento que funcionou bem com ambas as turmas, foi a utilização da competição nas tarefas, e o jogos lúdico-desportivos, sendo que responderam bem ao estímulo elevando os níveis de motivação e consequentemente foco na tarefa.

4.2.3. Lecionação a outras turmas

Durante o EP, surgiu a possibilidade de lecionar aulas a 5 turmas distintas, além das anteriormente reportadas. A lecionação de uma das turmas surgiu com a necessidade de termos um grupo de controlo aquando do estudo denominado de “A Utilização das Novas Tecnologias na Abordagem de Orientação na Escola”, no âmbito da Ação Científico Pedagógica Coletiva (ver secção). Neste contexto, lecionou-se 10 blocos de 45 minutos da matéria de orientação, a uma turma de 10º ano de escolaridade, com características demográficas idênticas a turma de 11º ano anteriormente reportada.

A lecionação às restantes quatro turmas, centrou-se na matéria de ensino *Kin-Ball*, das leituras relacionadas sobre o processo de E-A, foi possível aferir que professores com altos níveis de formação em determinadas matérias de ensino, conseguem dar um maior contributo para a aprendizagem dos alunos nessa mesma matéria. Posto isto, dois colegas estagiários foram contactados, sendo proposto que lecionassem duas aulas de ARE – Dança e de *Ultimate Frisbee*, sendo que lecionaria aulas de *Kin-Ball* às suas turmas, algo que os professores estagiários consideraram uma mais-valia para si e para as turmas envolvidas. A lecionação as outras duas turmas, surgiram da solicitação de professores que queriam proporcionar aos seus alunos uma vivência diferente, e que solicitaram a lecionação da matéria de *Kin-Ball*.

4.2.3.1.1 Caracterização da Turma (turma de controlo – Orientação)

A turma controlo de Orientação era composta por um total de 21 alunos, dos quais 11 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idade média de $15,19 \pm 0,60$ anos. Por forma a perceber algumas características da turma, fulcrais ao processo de E-A, dialogámos com a professora responsável, afirmando a mesma que a turma era um pouco heterogénea,

apresentando um nível médio-alto de proficiência motora, sendo a turma no geral muito motivada para a prática de EF e bem-comportada. Foi feito ainda um levantamento da turma sobre a prática desportiva, 12 dos 21 alunos praticavam desporto no contexto federado e 2 no desporto escolar. Apesar destes níveis de proficiência médio-alto mencionados pela professora, e a prática desportiva regular de cerca de metade da turma, na matéria de Orientação, foi possível aferir que inicialmente os alunos apresentavam um nível baixo, com diversas lacunas na componente técnica e dos conhecimentos.

4.2.3.1.2 Lecionação

A esta turma foram lecionadas 10 aulas de 45 minutos da matéria de Orientação, sendo realizada uma avaliação diagnóstica e sumativa de uma forma quantitativa e qualitativa, antes e após o programa de intervenção, que possuiu uma duração de 8 aulas. A avaliação quantitativa foi realizada através da mensuração dos tempos que os alunos demoravam a passar entre estações, e a qualitativa através da gravação vídeo dos alunos, permitindo perceber se os alunos conseguiam orientar-se corretamente. Para além da proficiência motora, foi aplicado um questionário por forma a aferir os níveis de motivação dos alunos antes e depois da intervenção. Os conteúdos abordados ao longo das aulas foram: (i) o que é a orientação, a sua simbologia e legenda; (ii) compreensão e orientação do mapa; (iii) definição de trajetos; conhecimento e aplicação da técnica do polegar e dobramento do mapa, e (iv) montagem de estratégias/trajeto. Para a abordagem desses conteúdos, foram realizadas diversas tarefas como: (i) Corresponder a simbologia à legenda – Foram desafiados a identificar os símbolos comuns da orientação fazendo-os corresponder à respetiva legenda, por forma a compreenderem os diferentes elementos no mapa; (ii) Navegar com base em cones – Os alunos realizavam trajetos predeterminados, através dos cones. Isto permitiu aos alunos desenvolver a capacidade de orientação espacial, sendo corrigidos sobre a correta orientação do mapa; (iii) Relocalização – Os alunos eram acompanhados por um colega e quando o colega quisesse dizia para, e o aluno olhando ao seu redor e para o mapa, indicava posteriormente no mapa o onde achava que se encontrava, e (iv) Percursos em estrela, trevo, lineares e score – Os alunos realizaram diferentes tipos de percursos com uma progressão relacionada com a autonomia, trabalhando o planeamento de rotas, tomadas de decisão e aplicando as técnicas ensinadas. No que concerne ao material utilizado, recorreu-se a utilização de materiais ditos tradicionais, tais como alicates, balizas, canetas e cartões de registo.

4.2.3.1.3 Reflexão Crítica

Aquando da avaliação sumativa, foi possível aferir que os alunos demonstraram níveis de motivação elevados, como havíamos percebido durante as aulas. cremos que estes níveis de motivação podem estar relacionados com o facto desta matéria ter sido nova, pois era pouco abordada na EBSGZ, e pela qualidade e diversidade de exercícios apresentados, dando assim resposta às necessidades e melhorando as capacidades dos alunos.

Tendo em consideração as características dos alunos foi necessário adaptarmo-nos às mesmas. Uma das adaptações realizadas está relacionada com a apresentação, sendo que pelo facto de a turma ser grande e em diversos exercícios haver a necessidade dos alunos saírem intervalados, em vez das tarefas serem explicadas para todos os alunos em simultâneo, a mesmas eram explicadas consoante chegavam pequenos grupos de alunos. Para além disso, após as primeiras aulas aferindo o nível de proficiência dos alunos na matéria, organizámos os alunos por forma a que os menos proficientes saíssem primeiro, com o intuito de não atrasar a transição para as tarefas seguintes. No que concerne às restantes funções de ensino, procurámos realizar da mesma forma que o grupo experimental (respeitando as diretrizes do projeto de investigação, de modo a evitar possíveis efeitos de contaminação). É de salientar ainda que esta evolução na proficiência e motivação advém também do ambiente positivo, agradável e cooperativo estabelecido pelos professores e alunos. Um aspeto que poderia ter sido uma mais-valia, podendo levar a uma evolução ainda mais significativa, como foi o caso do grupo experimental, era a utilização de meios tecnológicos como códigos QR e o telemóvel.

Ao lecionar orientação à turma, tivemos a possibilidade de desenvolver as capacidades de adaptação e gestão de aula, devido às suas características. Esta experiência acabou por solicitar uma maior flexibilidade e capacidade de adaptação, sendo necessário ajustar o discurso, estratégias de captação de atenção e comunicação, entre outros. No que concerne à capacidade de gestão, diz respeito à gestão do tempo e dinâmicas por forma a manter tempos de empenhamento motor elevados, cumprindo o planeamento e tempo estipulado, garantindo que cada aluno tinha oportunidade de aprender. De forma generalizada, acabou por contribuir para a formação de um professor mais versátil.

4.2.3.2.1 Caracterização das Turmas (lecionação do Kin-Ball)

A primeira turma à qual lecionei o *Kin-Ball* foi uma turma de 5º ano da EBSAAS, sendo esta composta por 21 alunos, com idades entre os 10 e os 11 anos de idade, sendo que 15 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Antes da lecionação, tive a oportunidade de observar esta turma, sendo que a turma era heterogénea, apresentando níveis diferenciados no que concerne à proficiência motora

A segunda turma, foi uma turma de 12º ano também da escola EBSAAS composta por 20 alunos, sendo 10 do sexo masculino e os restantes 10 do sexo feminino. A idade da turma variava entre os 17 e 22 anos de idade, sendo a turma no geral homogénea com o nível de proficiência médio-elevado.

A terceira turma foi uma turma de 10º ano da EBSGZ, sendo esta constituída por 15 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idades entre os 14 e 16 anos. Esta turma, apresenta um nível de proficiência motora heterogéneo, sendo que alguns alunos apresentam níveis de proficiência médio-elevado, e outros um nível baixo.

A quarta turma foi uma turma de 12º ano da ESFF, composta por 20 alunos, 4 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idade a variar entre os 16 e 19 anos. Tendo em consideração a informação fornecida pelo professor estagiário, sendo comprovado posteriormente aquando da aula, a turma era homogénea em termos de proficiência motora, apresentando o nível médio.

4.2.3.3.2 Reflexão Crítica

Para as intervenções nas diferentes turmas, foram estabelecidos objetivos que foram cumpridos, nomeadamente: (i) Conhecer a modalidade (características, regras e pontuação); ii) Experienciar a modalidade com muito tempo de jogo formal, e (iii) Criar um ambiente lúdico e desafiador. Por forma a alcançar os objetivos, foram planeadas aulas onde num momento inicial foi explicado o objetivo do jogo e as regras base, prosseguindo com exercícios em contexto de jogo. Com o desenvolvimento das tarefas, eram transmitidos alguns feedbacks e informações extra fulcrais ao sucesso no jogo.

A introdução da modalidade aos alunos permitiu aos alunos atingir uma compreensão básica dos aspetos fundamentais do jogo. Ao disponibilizar um tempo significativo para a prática, os alunos tiveram a possibilidade de desenvolver as habilidades motoras, respeitando/vivenciando as regras e dinâmicas do jogo. Criando um ambiente lúdico e desafiador, proporcionando diversão ao mesmo tempo que exigia empenho, esforço, superação e trabalho de equipa.

A possibilidade de vivenciar diversas experiências através da lecionação a diferentes turmas foi uma mais-valia para o meu processo de formação. Estas experiências solicitaram uma adaptação constante no que concerne à abordagem pedagógica, pois apesar de por vezes os grupos terem algumas características em comum, cada turma e cada aluno foram diferentes. Permitiu ainda aprofundar os conhecimentos e o domínio dos conteúdos, pois foi necessário planejar as aulas pesquisando sobre os conteúdos e estratégias a utilizar. Trabalhar com diferentes turmas e enfrentar os desafios por elas colocadas, solicitou que fossem tomadas decisões no momento, desenvolvendo a capacidade de resolução de problemas. De forma generalizada foi uma prática pedagógica mais enriquecedora, dando um contributo muito positivo para a minha formação enquanto profissional da educação, mas também como pessoa.

4.3. Assistência às aulas

No contexto do EP no MEEFEBS, foi solicitado a realização de 20 observações a diferentes colegas. Posto isto, foram realizadas o número de observações propostos, sendo que estas abrangeram a Pré, 1º, 2º e 3º ciclo de ensino básico e secundário, bem como professores com diferentes anos de experiência, com o intuito de observarmos distintas realidades.

4.3.1. Enquadramento e Objetivos

Segundo Serafini e Pacheco (1990), a observação é uma forma de aprendizagem, pois permite aprender a ensinar, aprender a investigar e aprender a ser um professor reflexivo. Através da observação e assistência às aulas, é possível obter informações específicas e reais, que podem servir como base para a reflexão (Meireles, 2013). A observação de aulas, especialmente em outros contextos é fulcral para que haja reflexão e conseqüentemente o desenvolvimento do professor, pois é possível identificar e superar fragilidades individuais

e/ou coletivas (Reis, 2011). Esta observação em outros contextos, permite a quem observa ter a oportunidade de se distanciar um pouco sobre a sua própria prática, ganhando uma perspectiva mais ampla sobre diferentes abordagens e metodologias utilizadas por outros docentes.

Existem diversas formas para observar, sendo uma delas a utilização de uma ficha/grelha de observação, com os atos pedagógicos a serem observados. A grelha de observação, quando aplicada corretamente, pode provocar uma motivação no observador e no observado, pois permite ganhar consciência sobre a ligação aluno-professor (Martins, 2011).

Estrela (1990), é da opinião que as grelhas de observação:

constituem um meio de “feedback” objetivo, que não exige meios dispendiosos de registo como o “videotape”, requer a presença de observadores treinados. Poderão facilitar ao professor a tomada de consciência de si próprio, em situação real. As grelhas poderão ser a base de uma pedagogia auto-correctiva ou de auto-aperfeiçoamento, que permitem controlar a evolução sofrida pelo professor no período de formação.

Ao serem cruzados dados obtidos nas diferentes observações, com base em diferentes fontes, permite que seja possível ter uma perspectiva mais abrangente da realidade do desempenho dos docentes, facilitando a definição de estratégias por forma a superar as nossas insuficiências enquanto docentes (Reis, 2011).

Assim sendo, para este processo de observação das aulas foram definidos como objetivos: (i) Desenvolver a capacidade de observação e análise crítica; (ii) Analisar as competências, comportamentos e estratégias dos professores, e (iii) Refletir sobre a eficácia de diferentes estratégias e metodologia.

4.3.2. Metodologia e Procedimentos

A assistência às aulas, aquando do EP, pode ser subdividida em duas etapas distintas. A primeira fase, estava relacionada com a observação informal do colega de estágio na EBSGZ, em que houve oportunidade de assistir todas as aulas por ele lecionadas. Durante e após o término da aula, tivemos a oportunidade de discutir com o orientador cooperante os principais desafios e problemas que foram enfrentados pelo colega de estágio. Durante esse momento de reflexão, eram compartilhadas as nossas percepções sobre a aula, levantando

questões/problemas discutindo soluções e/ou estratégias. A discussão contínua, permitiu ao professor estagiário obter uma melhor e mais profunda compreensão da dinâmica da turma e necessidades dos alunos. Mais especificamente, permitiu que o professor estagiário se focasse em diversos aspetos no planeamento e conceção das aulas seguintes. É ainda de salientar que esta discussão durante e pós aula, também ocorria durante a minha PL, estando sempre presentes o meu colega de estágio e professor cooperante.

A segunda etapa está relacionada com as observações de carácter formal, relacionadas com as 20 observações solicitadas aquando do estágio do MEEFEBS. Foram observadas uma aula à Pré, duas aulas ao 1º ciclo, duas ao 2º ciclo, nove ao 3º ciclo e sete ao secundário. As turmas observadas pertenciam à Pré, 1º, 3º, 5º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º e 12º ano, no qual foram abordadas diversas matérias de ensino, sendo elas Andebol, Atletismo, Badminton, Basquetebol, Dança, Futebol, Ginástica, Patinagem, Ténis e Voleibol. Foram observados diversos professores de três escolas diferentes, sendo que foram realizadas 3 observações a um professor da Escola básica de 1.º Ciclo c/ Pré das Figueirinhas, 2 observações a um professor da EBSAAS, e 15 observações a professores da EBSGZ.

Por forma a guiar a nossa observação, foi utilizada a ficha de observação concebida por Quina (2009), que avalia a apresentação da aula, dos exercícios, controlo da aula, organização, seleção de exercícios e conclusão da aula. Dentro de cada categoria estão estabelecidos diversos parâmetros a serem avaliados, sendo utilizado uma escala de 1 a 3 no qual 1 corresponde a “Raramente”, 2 a “Com frequência” e 3 a “Quase sempre”.

4.3.3. Reflexão Crítica

A reflexão crítica, teve por base todas as observações realizadas, fazendo uma observação geral do desempenho dos docentes em cada uma das 6 categorias mencionadas anteriormente. No que concerne à apresentação da aula, esta é necessária para que sejam transmitidos aos alunos informações pertinentes sobre a mesma, tais como os objetivos, ordem de trabalhos, sendo necessário que os alunos prestem atenção procurando, o professor, ser breve para que os alunos não percam o foco e não seja despendido muito tempo da aula. Através das observações foi possível constatar que os professores reuniam os alunos no início da aula demonstrando, algumas vezes, dificuldade em manter os alunos atentos. Seria fundamental o professor tentar arranjar algumas estratégias para colmatar esta situação, nomeadamente ser

breve e claro e/ou colocá-los de forma que ficassem de costas para a zona com maior estímulo visual. Esta reunião inicial com os alunos, em algumas das observações tinha como propósito informar os alunos sobre a primeira tarefa a realizar. Poderia ser uma mais-valia para os alunos transmitir alguma informação relacionada com os objetivos e conteúdos da aula, por forma a que percebessem o porquê e lógica da aula. Em algumas das turmas observadas, foi possível observar alguns comportamentos que não devem ser considerados aceitáveis.

Na apresentação dos exercícios, de forma geral os professores procuraram apresentar os objetivos de cada exercício, os critérios de êxito para alcançar os mesmos, bem como as dinâmicas organizativas. No entanto, poderiam ter explorado a demonstração dos mesmos, sendo que esta demonstração poderá ser uma mais-valia para a compreensão dos exercícios, especialmente se estes forem conteúdos novos ou se os alunos pertencerem ao 1º, 2º ou até mesmo 3º ciclo de ensino, que tendencialmente têm maior dificuldade ou falta de foco para perceber as tarefas. Em algumas das turmas observadas, poderia ser importante referir alguns aspetos relacionados com a segurança, como é o caso da Patinagem, em que existe uma elevada probabilidade de ocorrência de quedas.

O controlo é outro aspeto fundamental para o processo de E-A, sendo necessário grandes cuidados por forma a conduzir o processo no sentido pretendido. Para isso o professor deve: (i) manter sempre todos os alunos sobre o seu campo de visão para poder controlar o comportamento dos alunos, identificando possíveis distrações e/ou dificuldades; (ii) fornecer feedbacks constantes, orientando o aluno sobre o seu desempenho, inibindo ou incentivando comportamentos/ações; (iii) auxiliar os alunos que apresentam maiores dificuldades; (iv) motivar os alunos, estimulando o empenho reconhecendo o esforço e a conquista; entre outros. De forma generalizada os professores tinham o cuidado de manter os alunos no seu campo de visão, sendo importante ter esse aspeto em consideração aquando da lecionação, podendo ser também utilizada a técnica de varrimento visual, por forma a obter informações constantes sobre a aula. Ao longo das observações não foi possível observar reajustes nos exercícios, por forma a adaptar às necessidades dos alunos, algo que poderá ser importante tendo em conta a aprendizagem do aluno. Apesar de ser possível constatar um clima positivo nas aulas, a quantidade de feedbacks aos alunos poderia ser mais elevada, com o intuito de possibilitar ao aluno perceber a qualidade daquilo que produz. Seria igualmente importante recorrer ao incentivo e ao elogio mais recorrentemente, isto para que o aluno se sinta validado e capaz, por

forma a que se mantenha níveis elevados de motivação aumentando a probabilidade de ter uma aprendizagem mais significativa.

A organização da aula é também fulcral para o processo de E-A, pois tem implicações diretas no processo de ensino, quer na qualidade do mesmo, quer no tempo útil de aula. Nesta componente, verificou-se alguns momentos que poderia ser maximizado o tempo de empenhamento motor. A criação de dinâmicas para rentabilizar o tempo de aula pode ser uma solução, por exemplo através da atribuição de tarefas relacionadas com material aos alunos, fomentando um papel mais ativo dos mesmos, ou ter grupos de trabalho predefinidos entre outros.

No que concerne à seleção de exercícios, estes foram ao encontro dos objetivos que nos transmitiram no início da aula. Alguns dos professores realizaram exercícios lúdicos, motivadores e com alguma exigência física, acontecendo maioritariamente com as turmas de ciclos mais baixos, como o 1º, 2º e algumas de 3º. Nas turmas de anos de ensino superiores já não foi tão frequente esta motivação, sendo que por vezes não estava apenas relacionado com a tarefa em si, mas também com a predisposição dos alunos para as tarefas. Todavia enquanto professores temos de selecionar exercícios que sejam atrativos para os alunos, motivando-os para o mesmo, pois o seu empenhamento na tarefa é claramente superior.

Na parte final da aula, o professor deve reunir o grupo refletindo em conjunto com os alunos, se os objetivos delineados e mencionados no início da aula foram alcançados. Deve ainda, referir quais foram as maiores dificuldades, fornecendo informação sobre como ultrapassar, isto para que os alunos tenham a possibilidade de refletir sobre o seu processo de E-A. Foi possível aferir, que este último momento da aula era utilizado como forma de descontração, através da realização de alongamentos e alguma conversa menos formal.

Através destas observações foi possível constatar, diversos comportamentos distintos em cada ciclo de ensino, sendo que a grande diferença recaiu sobre o início da aula, apresentação de exercício e tipo de exercícios. No que concerne à apresentação da aula, aos alunos de ciclos mais baixos, apesar da linguagem utilizada ser mais simples, possibilitando uma melhor compreensão e menos dispêndio de tempo, os professores demoravam um pouco mais devido aos comportamentos de desvio dos mesmos. Já nas turmas de 3º ciclo e secundário o mesmo não acontecia com tanta frequência. A apresentação de exercícios em ciclos mais elevados, apesar de se tratar de exercícios mais complexos o tempo empregue era menor, pois

era feito de forma rápida sem haver uma grande quebra de atividade motora. No 1º e 2º ciclo, era necessário transmitir várias vezes a mesma informação devido aos comportamentos de desvio. A última diferença está relacionada com o tipo de exercício, sendo que os alunos dos primeiros anos de escolaridade vivenciavam exercícios lúdicos, o que os mantinha bastante motivados. Já os alunos dos restantes anos não tinham essa possibilidade, o que a meu ver é um desaproveitamento das potencialidades deste tipo de exercícios, nomeadamente a motivação nos alunos e desenvolvimento sócio afetivo.

As observações realizadas foram importantes para o meu desenvolvimento pessoal, pois permitiu aferir boas práticas pedagógicas e estratégias eficazes, aprendendo por vezes sobre estratégias que são menos eficazes. Permitiu também a ampliação de perspetivas, pois cada professor utiliza metodologias e estilos de ensino diferentes, aumentando o repertório de estratégias a utilizar aquando do meu futuro ingresso no ensino. Outro aspeto fundamental e que creio ser o mais importante, foi proporcionar-me a oportunidade de refletir sobre todas as ações, estratégias e metodologias utilizadas pelos professores, reforçando o tipo de professor que sou e pretendo ser, procurando dar um contributo cada vez maior para o ensino, mas especificamente para cada aluno. Posto isto creio que é possível aferir que de forma generalizada os objetivos delineados aquando das observações foram alcançados.

5. Ações Científico-Pedagógicas

5.1. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

5.1.1. Enquadramento

A Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) foi uma das diversas linhas programáticas das atividades e avaliação do EP do ano letivo 2022/2023. A ACPC foi uma mais-valia para o contexto educacional, pois é um momento onde existe partilha de ideias, experiências, conhecimentos e reflexão. Este género de eventos podem ser um contributo para uma melhoria da educação pois estas ações concentram professores, futuros professores e profissionais da área, promovendo o debate e formação dos agentes envolvidos. De forma generalizada podemos afirmar que a realização deste evento teve por objetivo concentrar num mesmo espaço diversos agentes, com o objetivo de partilhar experiências e conhecimentos. Este momento permitiu demonstrar o trabalho realizado pelos núcleos de estágio, no qual existe a ligação da componente científica com a componente prática pedagógica, objetivando o desenvolvimento de metodologias de ensino mais viáveis e produção de conhecimento na área do ensino. Para a realização deste evento foi realizado um trabalho cooperativo entre os estagiários, orientadores e outras entidades.

A ACPC intitulada de “A educação física para além do óbvio” decorreu nos dias 4 e 11 de fevereiro de 2023, na sala do senado na UMa – Campus da Penteada. Este evento compreendeu um total de 8 conferências divididas em 6 módulos distintos, no qual foram abordados os mais diversos temas alusivos à EF, e o seu impacto no desenvolvimento do aluno. As comunicações tocaram em assuntos que foram desde uma vertente mais histórica, passando pela natureza, tecnologia e desafios na educação, sendo fornecidas ferramentas com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Estas preleções foram realizadas por diversos profissionais da área, passando professores estagiários, professores do ensino secundário, docentes universitários e ainda o diretor de serviços do desporto escolar.

Esta ação de formação era aberta a qualquer pessoa que tivesse interesse nas temáticas, no entanto por abordar temas relacionados com a EF, e ser creditada pela DRE para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620, acabou por haver uma maior quantidade de participantes relacionados com a área, como é o caso de alunos do 1º e 2º ciclo de estudos universitários, professores de EF, e outros agentes. Apesar da divulgação não ter sido realizada de forma atempada como desejado, a adesão foi significativa tendo participado cerca de 150 pessoas.

Como mencionado anteriormente os núcleos de estágio tiveram a possibilidade de demonstrar o trabalho que têm vindo a desenvolver aquando do seu plano de estágio, dando o seu contributo para a atualização e desenvolvimento da educação.

5.1.2. Planeamento

Para dar início ao planeamento da ACPC, foi necessário reunir os 5 núcleos de estágio por diversas vezes por forma a discutir aspetos gerais e específicos da ação, definir datas, atribuir tarefas, divulgar a ação, contactar patrocínios, *coffee-break* entre outros.

O tema geral da ação foi o primeiro aspeto a ser definido, sendo sugerido pelos professores universitários tendo em conta as diferentes temáticas dos núcleos de estágio. Posto isto, em conjunto com os mesmos, foram realizadas diversas propostas de datas para realizar o evento. Para definição dessa mesma data foram tidos em consideração alguns aspetos, nomeadamente as datas de avaliação das escolas por períodos e por semestres, eventuais grandes eventos, sendo um objetivo que fosse realizada o quanto antes para que a quantidade de professores que não tinham realizado as horas de formação anuais fosse elevada. Assim, ficou definido que a ACPC seria realizada em dois sábados, no dia 4 e 11 de fevereiro de 2023, das 8h30 às 18h30.

Os alunos responsáveis pela conceção do cartaz, que haviam começado a estruturação do mesmo, adicionaram a informação definida tendo, posteriormente, o aval para dar início à divulgação ([apêndice 7](#)). A divulgação foi feita através da afixação do cartaz em escolas, ginásios e na UMa, na comunicação social sobre forma de notícia no site institucional da UMa, no Diário de Notícias, JM Madeira, nas redes sociais Facebook e Instagram, e através da entrega de convites, ao Diretor Regional de Educação, a todos os Diretores Executivos das escolas dos núcleos de estágio, a professores da UMa e, ainda, a todos os preletores convidados à ação.

Com o intuito de promover uma ação com qualidade aos mais diversos níveis, foram contactadas diversas entidades para patrocinarem a ação, sendo que contribuiram para o evento a Câmara Municipal Funchal, o Sindicato dos Professores, Car Point, Pizza Moments, Serviços de Ação Social Uma, Equip Vending, a pastelaria Viana, a Descarga, Micas e Pitas e Créditos DS. Contámos ainda com o apoio da decoradora Susana Caldeira.

Nos dias anteriores à ação, dias 3 e 10 de fevereiro, foi necessária a colaboração de todos para realizar os preparativos para o dia seguinte, nomeadamente a decoração e preparação da sala do senado e do *coffee-break*. Nos dias da ação foram realizados os retoques finais, o controle da ficha de presenças pelos alunos do 1º ano de MEEFEBS, e a reposição e trocas de copos, águas, nomes de mesa entre outros. A atribuição de tarefas teve em consideração os estagiários que iriam realiza a apresentação no dia, ou seja, os alunos que apresentavam no dia não eram concedidas funções. A não realização de funções era com o intuito de libertar os indivíduos para o treino da sua prelação.

5.1.3. Concretização

No que diz respeito ao nosso módulo (3), este foi organizado em duas partes distintas. Uma primeira parte teórica, onde foram realizadas duas comunicações, sendo a primeira denominada por “Utilização das Novas Tecnologias na Abordagem de Orientação na Escola” ([apêndice 8](#)) apresentada pelo Dr. César Bento e Dr. Luís Faria, e a segunda “O Potencial da Orientação- Propostas Teórico-Práticas para o seu desenvolvimento nas Escolas” da autoria do Mestre António Pereira e, uma segunda parte prática onde os participantes puderam experienciar a orientação através de uma das ferramentas apresentadas na primeira comunicação deste terceiro módulo.

Para a realização da componente prática, foram traçados dois planos por forma a conseguirmo-nos adaptar mais facilmente caso as condições climatéricas não estivessem favoráveis à prática no espaço exterior. Um primeiro, que foi o utilizado, que consistia na criação de 3 estações com exercícios diferentes a realizar no pátio da universidade, e um segundo também com 3 estações, mas com dois exercícios diferentes adaptados ao espaço do andar -1 do Campus da Penteada. Por forma a rentabilizar tempo e facilitar o processo de compreensão dos participantes, solicitámos a ajuda dos alunos de 1º e 2º ano do MEEFEBS, pedido que foi gentilmente aceite, sendo que fizemos uma pequena formação com os mesmos.

A escolha do nosso tema adveio do gosto pela matéria de ensino, tendo inserido a componente tecnológica pois achámos que é pouco usual nas aulas de EF, sendo que poderia facilitar o processo de ensino-aprendizagem, tanto para os docentes como para os alunos.

Os objetivos com a concretização deste trabalho passavam por:

- Caracterizar a perceção dos alunos e dos professores sobre a orientação e a utilização das novas tecnologias na abordagem desta matéria de ensino;
- Elaborar um programa de intervenção, com foco na utilização das novas tecnologias na matéria de orientação, durante as aulas de EF;
- Estudar os efeitos do programa de intervenção: (i) na proficiência motora, (ii) na motivação e (iii) nos níveis de AF;
- Analisar e avaliar a perceção dos alunos sobre o programa de intervenção e a sua viabilidade em contexto escolar.

A escolha desta temática foi realizada, no início do ano letivo aquando de uma reunião com a nossa orientadora científica, após algum diálogo surgiu a ideia de realizar algo relacionado com a orientação e a tecnologia. Posto isto, achámos que seria um tema pertinente ter por base a orientação, uma matéria de ensino pouco comum, havendo a possibilidade de a explorarmos numa vertente mais tecnológica, assumindo assim o papel de trabalho inovador.

Neste trabalho realizámos questionários a alunos ([apêndice 9](#)) e professores ([apêndice 10](#)) para aferir a sua perceção sobre a orientação, e a utilização de novas tecnologias, realizámos um programa de intervenção de 8 sessões de 45 minutos de orientação. Para o grupo de controlo e de intervenção foram lecionadas aulas pelos mesmos professores, foi utilizada a mesma metodologia, e os mesmos exercícios, a única coisa que diferenciou foi o material utilizado sendo que o grupo de controlo utilizou mapas físicos, balizas, alicates, canetas e cartões de registo, já o grupo de intervenção utilizou o telemóvel, a aplicação *IOrienteering*, mapas digitais, códigos QR e GPS.

Para estudar os efeitos da intervenção foram realizadas avaliações iniciais e finais analisando a proficiência motora dos alunos através da mensuração de tempos (estações e chips *sportident*), e a motivação através do *Intrinsic Motivation Inventory* adaptado em português por Fonseca e Brito ([apêndice 11](#)). Durante as sessões foram utilizados acelerómetros *Actigraph* para avaliar os níveis de AF. Já na avaliação final foi ainda utilizado grupos focais, com o intuito de aferir a perceção e avaliação do programa.

Neste sentido foi possível concluir que:

- A maioria dos professores de EF da RAM, abordam a matéria de orientação nas aulas e consideram a utilização das novas tecnologias vantajosas;

- A utilização das novas tecnologias na leção da orientação, aumentou os níveis de proficiência motora, motivação intrínseca e os níveis de AF moderada a vigorosa;
- Os alunos reportaram que as aulas de orientação se tornam mais dinâmicas, motivantes e apelativas ao utilizarem as novas tecnologias;
- A utilização dos telemóveis pode tornar-se uma fonte de distração, por isso é necessário estabelecer regras de funcionamento destas tecnologias em aula;
- Os professores, ao lecionarem a matéria de orientação, reportam ter dificuldades em elaborar diferentes percursos, em controlar a intensidade da atividade, e dificuldades em controlar e supervisionar a aula;
- Existe necessidade de uma maior oferta de formação inicial e contínua sobre a utilização das novas tecnologias no contexto das aulas de EF;
- Consideramos, que existe também a necessidade de verificar a recetividade e a viabilidade da aplicação do programa de intervenção, em diferentes níveis de escolaridade e a sua integração pelo professor;
- A utilização das novas tecnologias nas aulas de EF, podem auxiliar ao nível das funções de ensino, como também auxiliar a monitorização da atividade desenvolvida e potenciar a relação pedagógica presencial e/ou não presencial;
- Para que as aulas sejam inovadoras não basta utilizar as novas tecnologias. Para haver uma rutura no processo pedagógico é necessária uma gestão personalizada do processo ensino-aprendizagem, de modo a trabalhar em cima das necessidades e motivações dos alunos...
- Com isto podemos desenvolver alunos mais autónomos, inovadores, criativos, capazes de resolver problemas e de tomar decisões.

É de salientar que foram disponibilizados códigos QR, com acesso direto à aplicação *IOrienteering* que foi introduzida, e também a um banco de exercícios de orientação construído por nós ([apêndice 12](#)).

5.1.4. Reflexão Crítica

Tendo em conta os objetivos da ACPC, de forma generalizada creio que foram alcançados, pois foram abordados assuntos que levaram a discussões, podendo ser um indicador que houve reflexão crítica. Além disso foi um momento de partilha, onde docentes e

professores estagiários dos núcleos de estágio, e outros agentes, puderam apresentar o trabalho que têm vindo a realizar, proporcionando aos presentes oportunidade de aumentar o repertório, conhecendo e discutindo novos conhecimentos e práticas.

No que concerne à organização do evento, de forma generalizada creio que também foi bem conseguido. Na fase pré evento, após a definição generalizada dos objetivos do mesmo, foi definido o local e data. A escolha do dia 4 e 11 de fevereiro foi um dos grandes aspetos positivos, porque a marcação da ação para estes dias permitiu que não houvesse constrangimentos relacionados com datas de avaliações, visto que existem algumas escolas que estão organizadas por períodos e outras por semestres. Posto isto foi necessário começar a distribuir funções pelos diferentes estagiários, relacionadas com a aquisição de patrocínios, envios de ofícios e convites, criação e impressão de sinaléticas, mas também as tarefas a realizar nos dias da ação. A distribuição de funções foi bem feita, e de forma atempada pelo responsável, no entanto alguns desses preparativos foram realizados próximos da data da ACPC. Apesar de termos conseguido fazer tudo o que estava previsto, se fosse realizado algum tempo antes, poderia haver um maior brio. Para além disso, apesar da boa distribuição de funções, creio que era importante existir uma maior disponibilidade das pessoas pois poderia levar a uma gestão mais eficiente. Não é compreensível que não seja dada a devida prioridade à realização/organização da ACPC, sendo esta uma parte fundamental do EP.

O cartaz por nós elaborado, era muito apelativo visualmente, sendo igualmente interessante os conferencistas convidados, bem como as temáticas das mais diversas prelações. No entanto, a divulgação do mesmo foi feita apenas duas semanas antes do evento, altura pela qual o cartaz ficou pronto e aprovado. Não obstante, houve uma boa divulgação. A propaganda foi feita através da afixação do cartaz em diversos sítios, como escolas, ginásios e até mesmo na UMa, mas também através da comunicação social. Houve a divulgação sobre forma de notícia no site institucional da UMa, no Diário de Notícias, JM Madeira.

Na fase do evento, todos os aspetos estavam devidamente organizados e preparados para receber os participantes. Toda a staff organizadora, nomeadamente os professores estagiários bem como os alunos de 1º ano de mestrado, estavam informados sobre as suas funções, tendo executado as mesmas de forma exemplar. No que concerne às preleções, estas não derraparam muito do tempo estipulado em ambos os dias, apesar de nem sempre ser fácil gerir pois por vezes quem realiza a comunicação pode não gerir muito bem o tempo, havendo uma necessidade de o moderador realizar ajustes por forma a cumprir o horário programado.

Existiram alguns problemas técnicos de menor dimensão relacionados com os microfones e com a ligação online, no entanto estes foram resolvidos rapidamente. Outro aspeto que considero que foi bastante positivo foi o facto de haver debate por diversas vezes, podendo este ser um indicador de que houve interesse pelas temáticas apresentadas. Este é um fator bastante importante para haver exploração e partilha de ideias, mas também para haver uma melhor compreensão, do que é abordado. Ao longo do evento foi possível recolher o feedback dos participantes e orientadores científicos, sendo que estes salientaram a pertinência das temáticas, o facto de haver uma componente prática e que deveria haver mais, e a organização/qualidade do *coffee-break*, *showcooking* e do evento no geral.

Após o término do evento, e em modo de debate informal, foi possível aferir a perceção dos organizadores sobre o evento. De forma generalizada todos mostraram-se satisfeitos com o resultado alcançado, tendo mencionado alguns aspetos menos positivos como foi o facto de terem solicitado o *coffee-break* para um dos convidados, num horário não estipulado, sendo que este estava a começar a ser preparado. Apesar de ser algo que não tínhamos qualquer controlo, e não poderíamos ter feito melhor sem saber atempadamente que iria acontecer, achámos que foi um momento menos positivo da nossa organização.

No que concerne à apresentação, esta foi uma mais-valia para dar a conhecer o trabalho por nós realizado no âmbito do estágio.

Relativamente à nossa preleção e componente prática, esta afluíu como esperado, pois tínhamos o conhecimento total sobre o trabalho que havíamos realizado, e houve bastante preparação da nossa parte para a sua apresentação.

Para a construção do PowerPoint tivemos diversos pormenores em atenção nomeadamente a escolha de um layout que tornasse o mesmo atraente, usar um tipo de letra legível e com um tamanho adequado, evitando slides com demasiado texto e utilizar imagens, vídeos e *smart art* de forma equilibrada. Para além disso, e mais importante, procurámos colocar apenas o conteúdo relevante. Ainda que tivéssemos muitos cuidados com a conceção do mesmo, houve aspetos que poderiam ter sido melhorados. Considero que na subárea relacionada com o programa de intervenção deveria ter mais imagens e vídeos sobre o que foi abordado nas aulas. Outro lapso da nossa parte foi a falta de um slide com as referências bibliográficas utilizadas.

No momento da apresentação procurámos transmitir a mensagem de forma eficaz, por forma a que o público fosse capaz de entender e focar-se na apresentação. Para obter esse resultado houve muita preparação da nossa parte, por forma a assegurar que tínhamos um maior domínio sobre o tema. Aquando do ensaio da comunicação, tivemos cuidados relacionados com o procurar o contacto visual com a plateia, a manutenção de uma boa postura e projeção da voz. No entanto, por mais treino que haja o contexto acaba por influenciar, e foi possível observá-lo no instante da apresentação, pois numa fase inicial senti algum nervosismo, acabando por transparecer o mesmo através do manuseamento do microfone, e maior dependência da leitura dos primeiros slides. Um outro aspeto que pode ser visto como negativo ou positivo é não ter utilizado as mesmas palavras que estavam nos slides. Por um lado, demonstra que tenho domínio sobre a temática pois não me cingi ao texto, por outro lado pode ter feito com que os participantes tivessem alguma dificuldade em seguir o que eu dizia e o que estava escrito.

Para que a aprendizagem dos elementos presentes na preleção fosse significativa, foi concebida uma componente prática. A conceção da mesma foi uma mais-valia em diversos níveis. A primeira está relacionada com o evento no seu todo, pois estar a consumir informação de forma passiva durante 7h30 pode ser um pouco desgastante e menos atrativo. A segunda está associada com o facto de permitir aos interessados vivenciarem e experienciarem a situação, neste caso experimentar a aplicação móvel *iOrienteering*. A terceira, e não menos importante, a possibilidade de conceder um apoio mais personalizado, pois ao experienciar a aplicação podem ter surgido dúvidas, ou até mesmo podiam ter dúvidas aquando da componente teórica, mas não as colocaram pois acabam por ficar exposto ao escrutínio dos presentes. É ainda de salientar que foram levantadas diversas questões ao longo da prática, relacionadas com a configuração de percursos, sobre a utilização de códigos QR, se era possível programar apenas pelo telemóvel, se havia necessidade de comprar os códigos QR em PVC etc. Houve ainda quem nos dissesse que iria experimentar em casa e que iria telefonar-nos para esclarecer algumas dúvidas. Nos dias seguintes recebemos um email a solicitar os códigos QR/hiperligação que forneciam o acesso à aplicação e banco de exercícios. Posto isto é possível aferir que este tema suscitou o interesse dos participantes.

Através da ação, os presentes tiveram acesso a um conjunto de ferramentas (aplicações), exercícios (banco de exercícios) e conhecimentos por forma a poderem lecionar aulas de orientação com um custo reduzido, utilizando a tecnologia. A disponibilização destas

ferramentas pode ser uma mais-valia para fomentar a prática de exercício, pois como foi possível aferir aumentou os níveis de motivação dos alunos, sendo que estes mencionaram que as aulas foram divertidas, diferentes e inovadoras. Para o professor, a formação e as ferramentas podem facilitar a lecionação da orientação uma matéria que, segundo o nosso inquérito, os alunos afirmaram gostar. Houve ainda uma formação prévia à ACPC de 18 futuros professores, alunos do 1º e 2º ano de MEEFEBS, no qual foram ensinados os princípios básicos da aplicação por forma a auxiliarem na componente prática. A atualização contínua e o aprofundamento do conhecimento são fundamentais, para que os professores possam cumprir a sua função de educadores, proporcionado aos alunos a melhor educação possível.

O facto de ser um trabalho inovador e com recurso tecnológico poderá ser um dos pontos fortes deste trabalho. Primeiro porque os avanços tecnológicos são uma constante, e os alunos normalmente estão acostumados ao uso de telemóveis e respetivas aplicações. A integração de tecnologia no ensino, pode ser uma mais-valia para que as aulas sejam mais interativas e interessantes.

Outro aspeto positivo foi o reconhecimento por parte de colegas e professores, sendo que alguns aplicaram esta metodologia e deram o feedback de que tinha corrido bem e os alunos tinham gostado, e houve ainda quem solicitasse que fossemos às suas turmas para lecionar algumas aulas como forma de complemento à formação.

Com a realização deste trabalho tivemos a oportunidade de desenvolver diversas competências e aumentar a nossa formação. Durante o programa de intervenção, tomamos a iniciativa de inscrevermo-nos numa formação da Federação Portuguesa de Orientação, intitulada de “Orientação e as Aplicações móveis” ([apêndice 13](#)). Esta formação teve uma carga horária total de 14 horas, realizando-se entre os dias 2 e 14 de novembro e tivemos a possibilidade de conhecer diversas aplicações digitais para traçar percursos/atividades de Orientação, perceber as funções das mesmas, criar percursos digitais para realizar através do telemóvel entre outros. Aquando da componente prática, após a apresentação teórica, na Universidade tivemos de preparar um plano A e um plano B (caso de chuva), formar os recursos humanos e distribuí-los pelos diferentes grupos, rentabilizar o espaço disponível para a prática, produzir um mapa de orientação tendo em conta a planta da universidade etc. Envolveu toda uma logística maior do que apenas realizar exclusivamente a apresentação, requerendo capacidade de gestão da atividade, organização, adaptação, liderança, comunicação, pesquisa e reflexão.

Como sugestão futura, para a ACPC, devemos ter em conta as datas de avaliação das escolas por semestre e por período, pois foram pertinentes para a adesão ao evento. No entanto, existem aspetos necessários a melhorar como a divulgação atempada da mesma. Relativamente ao trabalho, a componente prática é algo que deve permanecer, pelas razões mencionadas anteriormente e aferir até que ponto os professores sentir-se-iam à vontade para aplicar, ou a recetividade da escola, em relação à metodologia e ao banco de exercícios.

5.2. Ação Científico-Pedagógica Individual

5.2.1. Enquadramento

A Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) foi parte integrante do EP do presente ano letivo, tendo como público-alvo o grupo de EF da escola onde foi realizado o estágio, neste caso 23 professores do grupo de recrutamento 260 e 620.

A organização da ACPI foi inteira responsabilidade do núcleo de estágio, sendo que a mesma foi organizada com o propósito de apresentar ferramentas didático-pedagógicas e fomentar a partilha de ideias, experiências, conhecimentos e reflexão. Nesta foram apresentadas ferramentas didático-pedagógicas e propostas de operacionalização, que podem ser utilizadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

A ação com o título de “Kin-Ball e Ultimate Frisbee: contributos para o desenvolvimento das ações tático-técnicas e da tomada de decisão nos jogos desportivos coletivos.”, realizou-se no dia 15 de março de 2023. Traçamos como objetivos para a ACPI:

- Abordar matéria alternativas, que suscitasse o interesse dos alunos e professores;
- Transmitir conhecimento teórico e prático para melhor compreensão da matéria de ensino.

Com a realização da ação foi realizado também, um poster e um artigo que posteriormente foi apresentado no Seminário de Desporto e Ciência ([apêndice 15](#) e [16](#)).

O Seminário de Desporto e Ciência realizou-se nos dias 16 e 17 de março no Edifício da Reitoria da UMA, reunindo diversos trabalhos de estudantes, profissionais do desporto, docentes e investigador, com o objetivo de partilhar conhecimento sobre o desporto e a ciência, refletindo sobre o mesmo. A organização deste evento é efetuada pelo Departamento de EF e

Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da UMa, com uma duração de 13 horas, validado pela Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia.

5.2.2. Planeamento

Ao longo dos diversos anos de escolaridade, é solicitado ao professor de EF a leção dos JDC, sendo que são centrados em 4 matérias. Contudo existem outras matérias que podem ser inseridas nesta subárea, que poderão solicitar os comportamentos desejados como a cooperação, cordialidade entre outros, e/ou resolver problemas relacionados com os JDC, como as movimentações e ocupação estratégica do espaço (Sousa e Gouveia, 2018). Posto este problema, decidimos os nossos temas e posteriormente definimos o título da nossa ACPI como “*Kin-Ball e Ultimate Frisbee: contributos para o desenvolvimento das ações tático-técnicas e da tomada de decisão nos jogos desportivos coletivos.*” ([apêndice 17](#)).

Após a escolha do tema, o passo seguinte foi a escolha da data, sendo que a cooperante científica sugeriu realizar no dia imediatamente antes do Seminário de Desporto e Ciência, dia 15 de março, pois tínhamos um poster exposto e tínhamos de fazer a sua apresentação. A escolha desta data permitiu transferir a apresentação feita neste dia para o seminário, o que pareceu-me ser uma boa estratégia. Pois para além disso coincidia com uma quarta-feira, dia no qual costuma haver reunião de departamento.

Para a realização da ACPI ficou definido que era uma mais valia ter uma componente prática como na ACPC, tendo sido colocada em cima da mesa a parte prática ser feita pelos professores ou alunos, e após alguma reflexão chegámos à conclusão que seria melhor fazer com os alunos pois os professores por vezes colocam alguma resistência. No entanto, deveríamos possibilitar a participação dos mesmos.

A realização da componente teórica e prática, levantou o problema de transição, e por essa razão achámos que era mais rentável que ambas fossem realizadas num espaço próximo um do outro. A parte prática teria de ser realizada no pavilhão da EBSGZ, e a solução que surgiu foi utilizar a comum “sala de ténis de mesa”, pois tinha condições para acolher o grupo de EF, quer a nível de espaço, bancos, luminosidade e local para projeção. Para haver uma melhor divulgação, decidimos conceber um cartaz alusivo às temáticas que iriam ser apresentadas, bem como uma ficha de inscrição. Após o término de ambas, afixámos as

mesmas no gabinete de EF, e informamos de forma informal os professores sobre a realização da mesma, transmitindo alguns detalhes.

Por forma a criar um momento de convívio, debate de ideias e conhecimento, decidimos organizar um *coffee-break* para depois da última componente prática, no qual seria entregue um pequeno questionário aos professores para aferirmos a perceção dos mesmos sobre a ação.

Em termos operacionais uma semana antes do dia da ação, foi necessário solicitar ao departamento de audiovisuais o empréstimo de um projetor, na aula anterior à ação foram treinados com os alunos as rotinas, no dia imediatamente antes foram realizadas as compras necessárias para o *coffee-break* e o no dia realizámos os últimos preparativos.

5.2.3. Concretização

A ação ocorreu no dia 15 de março de 2023, entre as 17h00 e 18h00, tendo sido abordadas as temáticas “O Ultimate Frisbee como matéria alternativa no desenvolvimento de ações tático-técnicas e na toma de decisão” pelo professor estagiário Luís Faria, e “O papel do Kin-Ball na promoção da motivação, das ações tático-técnicas e na tomada de decisão nos Jogos Desportivos Coletivos” pelo professor estagiário César Bento ([apêndice 18](#)). A ACPI foi dividida em 4 partes de 15 minutos, duas partes para a apresentação teórica dos temas e as restantes duas para a apresentação prática.

A ordem de trabalhos foi a seguinte:

- Comunicação - O Ultimate Frisbee como matéria alternativa no desenvolvimento de Ações Tático-Técnicas e da Tomada de Decisão (Luís Faria);
- Comunicação - O papel do Kin-Ball na promoção da motivação, das ações tático-técnicas e tomada de decisão nos Jogos Desportivos Coletivos (César Bento);
- Sessão Prática 1 – Ultimate Frisbee;
- Sessão Prática 2 – Kin-Ball.

Ao meu colega Luís Faria, enquanto primeiro a comunicar coube a tarefa de dar as boas-vindas aos professores, agradecer a disponibilidades dos mesmos e explicar a ordem de trabalhos. Posto isto foram realizadas as comunicações, bem como um pequeno debate e

esclarecimento de dúvidas antes dos presentes serem encaminhados até ao local onde foram realizadas as sessões práticas.

Para realização da componente prática foi realizado um ensaio com os alunos, onde foi simulada a sequência de tarefas a realizar no dia da sessão prática. Por apenas termos 15 minutos de apresentação, foram realizados 3 exercícios organizados com uma sequência lógica. Na sessão prática foi mencionado aos alunos o exercício a realizar, e logo em seguida dirigia-me junto aos professores explicando a organização e objetivos do mesmo, respondendo às dúvidas que iam surgindo.

Após as sessões práticas, foi realizado um pequeno debate esclarecendo eventuais dúvidas. Com o término do mesmo foi solicitado aos professores o preenchimento de um questionário de avaliação da ACPI ([apêndice 19](#)). Em seguida, convidámos os professores para um pequeno lanche com o intuito de convivermos de forma um pouco menos formal, no qual houve oportunidade de partilhar conhecimento e experiências sobre a nossa profissão.

A escolha do tema por mim apresentado adveio de uma conversa realizada com a nossa orientadora científica, que falou sobre o Kin-Ball salientando que costuma haver um grande interesse por parte dos alunos só pelo simples facto de ser jogado com uma bola de 1,20 de diâmetro. O facto de poder ser algo motivante para os alunos, despertou o meu interesse, sendo que após a realização de alguma pesquisa tomei a decisão de que seria realizado um programa de intervenção através desta matéria de ensino.

Com a definição do tema surgiu a necessidade de criar objetivos que passaram por:

- Conceber um programa de intervenção sobre a abordagem da matéria de ensino de Kin-Ball;
- Avaliar os efeitos desse mesmo programa na motivação, na tomada de decisão e nas ações táctico-técnicas nos JDC;
- Analisar e avaliar a perceção dos alunos sobre o programa de intervenção.

Para alcançar esses objetivos, foi realizado um programa de intervenção onde foram lecionadas 6 sessões de 45 minutos de *Kin-Ball*, abordando diversos conteúdos como as regras, pontuação, skills básicos, ocupação racional entre outros. Antes e depois das sessões foram realizadas avaliações, inicial e final respetivamente, no qual através do *GPAI* foram avaliados os comportamentos associados ao desempenho o jogo dos alunos no Basquetebol e

Futebol, mas também os níveis de motivação intrínseca através do *Intrinsic Motivation Inventory* ([apêndice 20](#)).

Neste sentido foi possível concluir que:

- A motivação intrínseca dos alunos pré-intervenção era elevada e aumentou de forma generalizada após o programa de intervenção, com significância estatística na dimensão competência;
- A intervenção através da matéria de Kin-Ball, permitiu um aumento significativo nas ações de suporte nas modalidades de futebol e basquetebol, e do índice de base no futebol e no envolvimento no jogo;
- Todos alunos reportaram que gostariam de voltar a praticar Kin-Ball, considerando como uma matéria interessante, divertida, que solicita a tomada de decisão, bem como a ocupação racional do espaço;
- O Kin-Ball pode ser lecionado como matéria alternativa aos JDC presentes nas AEEF, pois pode ser motivante e levar a melhorias na tomada de decisão e nas ações tático-técnicas.

5.2.4. Reflexão Crítica

De forma generalizada os objetivos delineados para esta ação foram alcançados. Os temas abordados estavam relacionados com matérias alternativas, e foi possível aferir através de questionários que os alunos e professores acharam interessantes a matéria de ensino de *Kin-ball*. Os professores referiram que a ação foi pertinente, tendo como um dos pontos fortes a dinamização da parte prática.

A definição da data por um lado foi boa pois foi exatamente no dia antes do Seminário de Desporto e Ciência, permitindo uma melhor preparação para a apresentação do poster e porque permitiu uma boa adesão, comparecendo 19 de 23 possíveis professores da EBSGZ. É de salientar que vários professores tinham outra formação à mesma hora, nomeadamente de suporte básico de vida, e que optaram por comparecer à ACPI pelo menos a metade da formação.

No que concerne à duração das comunicações e sessões práticas, creio que 15 minutos para cada parte foi o ideal pois permitiu criar uma boa dinâmica por forma a manter a atenção

dos professores. Não obstante, mais algum tempo na componente prática permitiria demonstrar mais alguns exercícios, sendo que recebemos nos inquéritos uma resposta que informou que gostaria que a ação no geral fosse mais tempo pois eram temas pertinentes. Ainda relacionado com o tempo, como aspeto positivo, está o facto de termos respeitado os tempos programados, sendo que para minimizar os tempos mortos nós tivemos o cuidado de preparar bem todas as transições, nomeadamente o facto de o Prof. Luís Faria dirigir-se para o pavilhão realizando a montagem do material enquanto eu estava a realizar a apresentação teórica. O facto de guiar os professores para o pavilhão após o debate também auxiliou nesse sentido.

O *coffee-break* foi um aspeto muito positivo da ação, pois proporcionou ao grupo uma socialização mais informal de quase todo o grupo, algo que não é comum. Apesar de terem sido realizadas diversas perguntas no fim de cada comunicação e sessão prática, nesta pausa foram realizadas mais algumas questões sobre as matérias de ensino de Kin-Ball e Ultimate Frisbee, bem como a discussão de assuntos e preocupações do quotidiano relacionadas com o ensino.

Abordando mais especificamente o meu desempenho, acho que apesar da apresentação do *Kin-Ball* ter sido bem estruturada e apresentada, poderia ter sido um pouco melhor se tivesse mais tempo de apresentação, pois permitiria demonstrar alguns vídeos alusivos à matéria de ensino. As quantidades de questões realizadas pelos professores podem também ser um bom indicador, pois quer dizer que houve alguma reflexão sobre o assunto e possivelmente algum interesse.

A sessão prática não foi realizada com uma bola oficial de *Kin-Ball* pois esta estragou durante o programa de intervenção. Isto pode ser visto de duas maneiras, uma maneira menos positiva pois os professores podem não ter percecionado da melhor forma esta matéria de ensino, mas pode também ser entendido como algo positivo pois foi possível adaptar com uma bola de fit-ball. Ou seja, é possível abordar a modalidade com material adaptado.

A criação e disponibilização do PowerPoint com as regras base, gestos técnicos, e um banco de exercícios ([apêndice 21](#)) para os professores é também algo que deve ser salientado, pois permite ao professor no caso de lecionação da matéria ter uma boa base para dar início ao processo de ensino-aprendizagem.

Para obtermos um feedback mais preciso sobre a ACPI, foi construído um questionário que permitiu avaliar diversos aspetos sobre a mesma, nomeadamente o ritmo de

desenvolvimento da ação, duração prevista para o tratamento do tema, o conteúdo, a sua aplicabilidade, o cumprimento dos objetivos estabelecidos, o rigor e clareza no tratamento do tema, a metodologia adotada e a avaliação geral. Para cada um destes tópicos os professores atribuíram um valor numa escala de 1 a 5.

Os valores médios da nota atribuída pelos professores em cada um dos parâmetros foram elevados, sendo o valor médio mais baixo de $\approx 4,77$ na “Duração prevista para o tratamento do tema”, $\approx 4,92$ no “Ritmo de desenvolvimento da ação”, “Aplicabilidade do tema desenvolvido na atividade profissional” e “Metodologia adotada”, e média de 5 valores nos restantes parâmetros. No que concerne aos comentários tecidos nos aspetos menos positivos, estes mencionam a complexidade de atividades novas e a duração da ação (pouco tempo). Nos aspetos mais positivos, referiram a clareza da informação, a exposição sucinta dos conteúdos, a pertinência do tema e a dinamização prática. Tendo em conta estes dados podemos afirmar que a ação foi bem concebida, tornando-se uma mais-valia para os professores, no entanto poderá ser necessário numa próxima vez aumentar um pouco o tempo para apresentação teórica e prática.

6. Atividades de integração no meio

Segundo as “Linhas Programáticas das Atividades e Avaliação” do MEEFEBS as atividades de integração no meio estão relacionadas com as atividades no âmbito da direção de turma, mas também com a ação de extensão curricular. Estas atividades podem ser uma mais-valia para o professor e para o meio, pois há a possibilidade de promover uma conexão e de estabelecer vínculos com os alunos e restantes professores. Para além disso essa integração poderá ser uma mais-valia para o meio pois poderá haver uma compressão mais profunda sobre os alunos, aumentar a colaboração entre professores e identificar precocemente dificuldades ou necessidades dos alunos, havendo assim um melhor contributo para a formação integral do aluno.

6.1. Conselho de Turma

6.1.1. Composição e Organização

O CT é um órgão escolar composto pelos professores que lecionam as diferentes disciplinas na turma e pelo diretor de turma, tendo por objetivo organizar, acompanhar e avaliar as atividades a desenvolver com os alunos (Favinha, Góis & Ferreira, 2012). Saloio (2017) afirma que o CT deve reunir-se regularmente para que haja uma harmonia no que concerne à liderança e coordenação do projeto de turma, estimulando o debate e a confluência de sinergias.

6.1.2. Reuniões de Conselho de Turma

A prática recorrente de reuniões de CT é essencial para um bom desenvolvimento das atividades educacionais, pois através das mesmas é possível discutir o desempenho académico dos alunos, eventuais surgimentos de problemas levando a que seja possível agir de forma precoce, discutir a participação dos alunos em diversos projetos, tomar decisões coletivas entre outros.

As reuniões de CT realizavam-se às terças-feiras, a partir das 15:50, a cada duas semanas, sendo a mesma realizada em formato *Online* através da plataforma a *Google Classroom*, onde eram debatidas várias informações relacionadas com:

- Avaliação e desempenho acadêmico, identificando eventuais dificuldades e possíveis estratégias;
- Participação dos alunos em diversos projetos, como o “+ SaúdeGZarco”, “Para além da Matemática”, “Eco-Escolas”, “Ponto e Vírgula” entre outros;
- Visitas de estudo e atividades extracurriculares.

6.1.3. Avaliação e desempenho acadêmico

Aquando da primeira reunião de CT, e após a apresentação dos diversos docentes, a diretora de turma (DT) realizou uma pequena caracterização da turma, por forma a que os novos professores da turma (4 de 9) adquirissem alguma perceção sobre os discentes. Foi-nos informado que a turma de forma generalizada a nível comportamental era excelente e intelectualmente apresentava um bom nível, o principal problema estava relacionado com o trabalho fora da aula.

Posto isto, cerca de um mês depois, aquando da terceira reunião de CT abordamos novamente o assunto relacionado com as dificuldades de aprendizagem de determinados alunos, no qual todos os professores estavam de acordo, sendo que como eventuais soluções foi proposto que os alunos deveriam frequentar a sala de estudo, comparecer aos apoios disponibilizado pelos respetivos professores de turma, mas também haver uma achega por partes dos professores das diversas disciplinas sobre estratégias de estudo.

Em novembro foi necessário realizar a avaliação intercalar, pois a EBSGZ está organizada por semestre, sendo possível aferir que alguns alunos tinham aspetos a melhorar, tais como foco e o estudo fora das aulas. Contudo os professores mencionaram que começaram a notar um pouco mais de empenho e que os alunos começaram a comparecer nos apoios disponibilizados, o que poderia ser um bom indicador.

No mês de janeiro, fim de semestre, foi altura de atribuir as notas consoante o trabalho desenvolvido pelos alunos. No primeiro semestre a turma contabilizou um total de dez negativas, e nove notas de 10 valores, indo ao encontro das observações realizadas pelos professores ao longo das reuniões.

Em abril, aquando das avaliações intercalares os professores os professores teceram os mesmos comentários, afirmando que o grupo no geral tem demonstrado mais empenho e

dedicação apesar de ainda demonstrarem algumas dificuldades. Esta perseverança, capacidade de trabalho e esforço é de louvar, quer seja para alcançarem os seus objetivos académicos, mas também como valores a transportar para a sua vida.

Em junho, nas avaliações de 2º semestre foi possível aferir que o trabalho que têm vindo a realizar acabou por dar frutos, reduzindo o número de negativas de dez para duas, e de nove notas de 10 valores para oito. Para além disso todos conseguiram aumentar a sua média, sendo uma mais-valia caso queiram ingressar no ensino superior.

6.1.4. Participação em Projetos, Visitas de Estudo e Atividades Extracurriculares.

Os alunos ao longo de todo o ano letivo tiveram a possibilidade de participar num elevado, e diversificado, número de projetos, visitas de estudo e atividades extracurriculares relacionado que as diversas disciplinas presentes no seu currículo e não só. Este tipo de ações são uma mais-valia para os alunos pois têm a possibilidade de vivenciar experiências diversas e diferentes, permitindo a aquisição de diversos tipos de competências, perspetivas e interesses. Ou seja, de forma generalizada auxilia na formação do Homem holístico.

6.1.5. Contribuição da Educação Física

Ao longo do ano letivo a EF teve a possibilidade de participar em diversas atividades em conjunto com as restantes disciplinas em prol da formação dos alunos. Uma delas foi aquando do Projeto Promoção Escolar quem tem como intuito elevar as qualificações académicas, pessoais e profissionais dos alunos. Com este projeto a escola procura criar ambientes de aprendizagem favoráveis, promovendo o sucesso educativo e a melhoria contínua das aprendizagens. Para além disso procurar dar um apoio extra a alunos de famílias carenciadas ou com baixa literacia por forma a que se adaptem aos diferentes ciclos de ensino.

Um dos aspetos menos conseguidos deste projeto está relacionado com os seus objetivos, pois o documento orientador apresenta cerca de 20 objetivos, no entanto de forma muito sucinta o projeto pretende promover o sucesso de todos os alunos, mas também da comunidade solicitando a colaboração de todos os envolvidos no processo educativo. Para alcançar esses objetivos é necessário valorizar a articulação entre as diferentes disciplinas, a flexibilidade nas estratégias de ensino e a superação de dificuldades de aprendizagem.

Uma das primeiras atividades esta relacionada com o tema geral “Mudança”, tema específico da turma aquando do Projeto Promoção do Sucesso Escolar. O objetivo principal desta DAC (Domínios de Autonomia Curricular) que envolveu todas as disciplinas era que os alunos desenvolvessem diversas áreas de competência, através de aprendizagens significativas, contextualizadas, associando-as a desafios, a experiências e a vivências autênticas, social e culturalmente possíveis e praticáveis (Alves, Madanelo, & Martins, 2019). Desta forma, o património cultural de cada disciplina adquire sentido e os alunos têm oportunidades de realizar verdadeiras aprendizagens, desenvolvendo as competências necessárias para uma cidadania integral, visando a operacionalização das competências definidas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

No que concerne ao contributo da disciplina de EF, ficou estabelecido que deveriam realizar uma pesquisa conjunta e posteriormente uma comparação das frequências cardíacas entre indivíduos treinados e não treinados, em repouso. Deveriam então construir os respetivos gráficos das duas populações, relacionando-os com os gráficos das funções trigonométricas da disciplina de Matemática.

Com a escolha desta tarefa os alunos tiveram a possibilidade de adquirir conhecimentos sobre área da fisiologia, entendendo e ganhando consciência sobre os efeitos positivos da AF regular para a saúde cardiovascular. No que concerne à interdisciplinaridade entre a EF e a Matemática, permite a compreensão mais abrangente do assunto, aprimorando a compreensão das implicações práticas e os fundamentos teóricos.

Outra atividade no qual houve a solicitação da participação da disciplina de EF foi aquando de uma visita de estudo a vários geosítios na Ponta de São Lourenço, onde os alunos deveriam observar como foram formados os mesmos no âmbito da geologia. Aquando da mesma os alunos tiveram a possibilidade de realizar caminhadas extensas, sendo abordado o tema das recomendações sobre o número de passos diários que devem ser realizados, e as implicações para a saúde. Posto isto foi comparado o número de passos que alcançaram comparativamente à sua perceção dos passos que costumam realizar diariamente, onde houve uma clara consciencialização que os valores estavam muito aquém dos recomendados. Os alunos tiveram ainda a possibilidade de ir ao mar, estando em contacto direto com o meio marinho.

Para além destas atividades, houve outras atividades de intervenção no meio, no qual o CT teve um papel importante aquando da interdisciplinaridade. Estas atividades estão mencionadas no capítulo "7. Atividades de intervenção na comunidade escolar" pois foram desenvolvidas também para outros elementos da comunidade escolar.

6.2. Ação de Extensão Curricular

Segundo as linhas programáticas do EP é necessário realizar uma ação de extensão curricular, na qual estejam presentes todos os alunos da turma, sendo uma mais-valia a presença de outras pessoas ou entidades, nomeadamente os professores e EE. A participação dos professores no planeamento e na execução da atividade, ou simplesmente através de um papel mais passivo, poderá levar a que se sintam parte do processo e conseqüentemente um maior compromisso para com o processo de educacional. Já a contribuição dos EE poderá ser uma forma de haver uma maior aproximação escola-família, fomentado um papel mais ativo no acompanhamento no processo de ensino do seu educando, sendo uma mais-valia para o aluno. Existem diversos estudos "evidenciam a existência de uma correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias" (Sousa & Sarmiento, 2010, p.7). A presença conjunta dos vários intervenientes poderá promover então um ambiente mais positivo e propício à aprendizagem.

A possibilidade de realizar uma atividade de extensão curricular, enquanto professor estagiário de EF, foi bastante pertinente pois permitiu: colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, podendo organizar uma atividade onde foi necessário planear, executar e refletir, desenvolvendo as competências pedagógicas; estabelecer uma melhor ligação professor-aluno pois foi uma oportunidade de conhecê-los melhor, pois normalmente é executado num contexto com características diferentes; estar em contacto com outros professores, com experiências profissionais diferentes, podendo haver partilha de ideias, conhecimentos e vivências.

Assim sendo foi possível aferir que a realização de uma ação de extensão curricular poderá ser uma mais-valia para todos os seus intervenientes.

6.2.1. Planejamento

Para a realização desta ação nós, núcleo de estágio da EBSGZ, abordámos os nossos professores orientadores, por forma a obter mais algumas informações sobre quais as características que estes tipos de atividades deveriam ter, e a sua opinião sobre as mesmas. Posto isto, definimos os seguintes objetivos para a conceção da ação, que foram:

- Realizar fora do recinto escolar, por forma a que os alunos vivenciem um contexto diferentes, por vezes mais enriquecedor (ex: praias e florestas);
- Realizar a ação curricular em conjunto, ou seja, as nossas duas turmas participarem na mesma ação fomentando a interação e socialização, estabelecendo possíveis novas amizades;
- Aferir as motivações dos alunos e ir ao encontro das mesmas, por forma a que seja uma atividade prazerosa no qual os alunos participem ativamente, tornando a mesma uma experiência mais enriquecedora.

Após a definição de objetivos, surgiram três hipóteses de atividades. A primeira seria percorrer a Vereda da Ponta de São Lourenço, fazendo uma paragem no trajeto de vinda no Cais do Sardinha para a realização de uma atividade de *Snorkeling*, realizando o regresso via marítima através de um bote/barco. A segunda hipótese seria um passeio de catamarã onde os alunos teriam a possibilidade de observar cetáceos, passando algum tempo no mar dentro de água. A terceira hipótese era a realização de atividades náuticas, como Canoagem, SUP e Vela no Centro Náutico de São Lázaro (CNSL).

Por exclusão de partes acabou por ser escolhida a terceira hipótese, devido a custos económicos, temporais, e à relevância da atividade. Esta atividade realizou-se com o auxílio do clube Centro Treino Mar (CTM) no dia 26 de abril. Foi necessário conceber um documento para que os EE autorizassem a participação dos seus educandos, bem como um convite para que os EE participassem na ação ([apêndice 22](#)). Foi também realizado um convite informal e formal aos professores ([apêndice 23](#)).

6.2.2. Objetivos e Recursos Materiais e Humanos

Para a realização das atividades foram definidos os seguintes objetivos:

- Promover hábitos e estilos de vida saudáveis a todos os intervenientes;
- Proporcionar um contacto inter-turmas;
- Aumentar a participação ativa dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos;
- Realizar AF e vivenciar algumas atividades náuticas;
- Adquirir conhecimentos sobre as modalidades;
- Promover um momento de diversão e de convívio entre os intervenientes.

No que diz respeito aos recursos materiais, para a realização da atividade foram disponibilizados: um bote de apoio; uma embarcação à vela; vinte pranchas de SUP; quatro caiaques; trinta pagaia e coletes salva-vidas;

Nesta atividade estiveram envolvidos um treinador de SUP, um treinador de Canoagem, um treinador da modalidade Vela e a ainda um treinador com licença de patrão local para comandar o bote de apoio.

6.2.3. Concretização da Atividade

Foi combinado com os alunos que o local de concentração seria junto à estátua do Cristiano Ronaldo às 13:45, por forma a evitar atrasos dos alunos pois a atividade começaria às 14:00 terminando às 17:30. A deslocação para a atividade era da responsabilidade dos alunos, tendo alguns alunos se deslocado a pé e outros de autocarro.

Ao chegarem todos ao local estabelecido foram transmitidas algumas informações sobre a atividades, mais especificamente os comportamentos a adotar e regras de segurança. Posto isto deslocamo-nos para o CNSL mais especificamente para a sede do clube CTM, clube dinamizador da atividade. Posto isto nós, professores estagiários, realizámos um pequeno *briefing* agradecendo a disponibilidade do clube para dinamizar a atividade, lembrando a importância de evitarem comportamentos inadequado e mencionado qual era o objetivo da atividade. Em seguida foi passada a palavra aos dinamizadores, sendo que os mesmos agradeceram a escolha, explicaram quais as atividades a realizar (Canoagem, SUP e Vela), os aspetos organizativos, as questões de segurança passando posteriormente, a uma explicação teórica sobre o material a utilizar (caiaques, pagaia, prancha, remo e barco à vela) e algumas componentes técnicas dos mesmos.

No que concerne a organização foi estabelecido que a turma seria dividida em três grupos, em número consoante o material disponível, pois o barco à vela tinha capacidade apenas para seis pessoas, sendo os restantes alunos divididos pelos quatro caiaques e pelas pranchas de SUP. Ficou ainda estabelecido que a rotação de modalidade seria efetuada a cada vinte minutos, sendo esta feita no mar por forma a rentabilizar o tempo. Ao longo de toda a atividade esteve presente um bote de apoio caso o mesmo fosse necessário, tendo também sido utilizado para realizar as transições de quem estava no barco à vela, pois o mesmo estava a ser manobrada num local diferente dos caiaques e pranchas de SUP.

Por forma a estarmos junto aos alunos e poder prestar algum tipo de apoio e/ou feedbacks, os professores estagiários e professor cooperante acompanharam os alunos no mar através do bote de apoio, do caiaque e da prancha de SUP.

A atividade em mar prolongou-se um pouco mais do que os 60 minutos estabelecidos previamente, mas com a aprovação dos dinamizadores que disseram não causar qualquer tipo de transtorno.

Aquando do término da atividade prática, solicitámos aos alunos a sua ajuda para arrumar o material no devido lugar. Em seguida foi dado algum tempo para os alunos trocarem de equipamento e comerem o lanche por nós fornecido. Posto isto os alunos foram reunidos para o *briefing* final, onde agradecemos a disponibilidade do clube para nos acolher e dinamizar a tarefa, sendo que em seguida os dinamizadores agradeceram e explicaram o porquê de dinamizarem estas atividades, pois gostariam de angariar mais desportistas para o clube principalmente para a modalidade de Vela.

Por forma a aferir o grau de satisfação dos alunos sobre a ação de extensão curricular, foi solicitado aos mesmos o preenchimento de um pequeno questionário *online* até ao final do dia.

6.2.4. Reflexão Crítica

Para a realização desta atividade quase todos os objetivos foram alcançados. No que concerne ao primeiro objetivo, este passava pela promoção de hábitos e estilos de vida saudáveis, pois a prática regular de exercício físico pode contribuir para a saúde e bem-estar a curto e longo prazo. Este objetivo creio que foi alcançado pois ao promovermos esta ação os

alunos tiveram a possibilidade de vivenciar algumas atividades que têm algum dispêndio energético, bem como um bem-estar mental relacionado com as características do meio aquático. Relativamente ao segundo objetivo foi possível aferir que também foi alcançado pois foi possível aferir momentos de socialização entre ambos, possibilitando quiçá novas amizades.

Outros dois objetivos passavam por realizar AF vivenciando algumas atividades náuticas e adquirir conhecimento sobre as modalidades, ou seja, tiveram a oportunidade de vivenciar algumas experiências estimulando assim o contacto com a natureza (mar) e adquirir algumas habilidades específicas práticas e teóricas sobre as modalidades. Para além disso foi possível aferir através do questionário que os alunos gostaram da atividade indo ao encontro do objetivo relacionado com a promoção da diversão.

Um objetivo que não conseguimos alcançar foi aumentar a participação ativa dos encarregados de educação na vida escolar, pois nenhum EE das duas turmas compareceu/participou na atividade por nós desenvolvida. Esta não participação não permitiu que tentássemos fortalecer a ligação escola-família.

No que concerne ao pré evento existem aspetos que poderiam ser melhorados nomeadamente a participação dos professores e EE. No que concerne à participação dos professores, os que disseram que não poderiam comparecer justificaram-se com facto de estarem a dar aula nesse horário. Por forma a solucionar este aspeto, poderia ter sido realizado um inquérito online no qual havia várias opções de horários (condicionadas pelo horário dos alunos e da disponibilidade do clube CTM) escolhendo o professor aquele que era adequado à sua disponibilidade. Relativamente aos EE, existe uma tendência para estes serem pouco interventivos como referenciado no PEE. No entanto, é compreensível que o horário por nós escolhido possa ter limitado um pouco a participação dos pais. Uma possível solução, para além da mencionada para os professores, poderia passar por realizar a atividade no sábado.

Outro aspeto que poderia ter sido melhorado, ainda relativamente ao pré evento está relacionado com a deslocação dos alunos para o CNSL. Poderia ser combinado com os alunos a concentração na escola e a descida conjunta a pé, tendo uma duração de 25 minutos. Como consequência os níveis de AF seriam maiores, possivelmente seria mais seguro pois havia o controlo de três professores, surgindo ainda uma oportunidade para interagir e socializar.

No que concerne ao evento, é de salientar a qualidade da atividade e dos dinamizadores da mesma. Aquando da realização da atividade foi possível aferir que eram muito experientes,

através da forma como organizaram a atividade, nomeadamente o briefing inicial onde transmitiram informações pertinentes relacionadas com questões de segurança, componentes do material a ser utilizado, e componente técnica das modalidades. Mas também, a forma como geriram a atividade em mar, estando os mesmos sempre presentes prontos a dar feedbacks e a auxiliar no que fosse necessário.

Outro aspeto bastante positivo sobre o evento foi os alunos saberem ser e saberem estar. Apesar de haver uma maior liberdade pois estávamos num contexto fora do recinto escolar, não foi detetado nenhum comportamento de desvio, respeitando os dinamizadores aquando da sua prelação e as condições de segurança.

No que concerne ao ponto de vista dos alunos para além da leitura das expressões e atos dos alunos, percecionando o que eles possivelmente estavam a sentir, fizemos questão de aplicar um questionário para que pudéssemos ter dados concretos sobre o grau de satisfação dos alunos sobre a atividade selecionando o valor de 1 a 5, sendo o 1 “Não gostei”, 2 “Gostei Pouco”, 3 “Gostei”, 4 “Gostei muito” e 5 “Adorei”. Deste modo foi possível aferir que nenhum reportou não ter gostado ou ter gostado pouco da atividade, 9,5% dos alunos referiram que gostaram da atividade, 33,3% gostaram muito e 57,1% referiram que adoraram a atividade. Ainda, ao questionar se os alunos gostariam de voltar a repetir a atividade, 95,2% responderam “Sim”.

Com a participação dos alunos na presente ação de extensão curricular os alunos tiveram a possibilidade de: desenvolver habilidades relacionadas com os desportos de Canoagem, SUP e Vela; desenvolver a capacidade de trabalhar em equipa, comunicando, colaborando e tomando decisões em conjunto; desenvolver as capacidades de socialização interagindo com os colegas de turma mas também com outros colegas; estar em contacto com meio marinho, ambiente natural e único; fomentar o bem estar físico e mental através da prática de exercício físico num ambiente relaxante e revitalizante.

Para nós enquanto professores estagiários, a realização deste tipo de ação/atividade permitiu: aplicar na prática os conhecimentos adquiridos durante a formação relacionados com a organização de atividades (autorização ação curricular, contactar entidades, minimização do risco etc.); aprimorar as capacidades de trabalho em equipa, discutindo ideias e estratégias; desenvolver competências de liderança e gestão do grupo, relacionadas com estabelecimento de regras e proporcionando um clima positivo à aprendizagem.

Em modo de conclusão, creio que foi uma atividade bem elaborada sendo uma mais-valia para os alunos (nosso principal foco), proporcionando um momento de lazer e de aprendizagem. Existe alguns aspetos a melhorar como qualquer evento, que serão tidos em conta em organizações futuras.

6.3. Grupo 620 – Educação Física

6.3.1. Reuniões de Grupo 620 – Educação Física

A reunião do Grupo 620 realizaram-se uma vez por mês às quartas-feiras, a partir das 16:45, realizando-se a mesma presencialmente, onde eram debatidas várias informações relacionadas com: as atividades desportivas na escola; núcleos do DE na escola; competições/atividades do desporto escolar; material e espaços/instalações desportivas e outros. Tal como as reuniões de CT, estas reuniões são fulcrais para discutir o estado atual da EF na escola, partilhar experiências, eventuais problemas procurando solucionar de forma precoce.

6.3.2. Reflexão Crítica

Aquando das reuniões de grupo, foi possível aferir que o grupo 620 – Educação Física, é um grupo dedicado que procura sempre melhorar o seu trabalho. Ao longo das reuniões foi possível aferir que existem muitos momentos de discussão construtiva, onde cada um tenta defender os seus pontos de vistas, tornando o ambiente enriquecedor para todos especialmente para nós professores estagiários. A possibilidade de poder frequentar este género de reuniões permitiu perceber a disciplina de EF como algo mais abrangente, tirando um pouco a perspetiva redutora do estágio de lecionar apenas uma turma. Aquando destas reuniões foi possível desenvolver um pouco o pensamento crítico, pois participar neste tipo de discussões e lidar com opiniões divergentes da minha, possibilitando que analise os assuntos sobre um ponto de vista distinto. Para além disso, foi possível aferir algumas problemáticas relacionadas com os alunos, relativamente a comportamentos de desvio, funcionamento do curso de desporto (objetivos, programa, etc.), quais as mudanças que seriam realizadas nas instalações desportivas entre outros. De forma resumida, esta experiência com o grupo 620 – educação física permitiu perceber um pouco melhor como é que são este tipo de reuniões e que assuntos são discutidos, sendo uma mais-valia para a minha futura vida profissional.

7. Atividades de intervenção na comunidade escolar

Ao longo do ano letivo tivemos a oportunidade de participar em diversas atividades da escola, atividades essas que têm como objetivo promover e/ou influenciar a comunidade escolar de forma positiva. Estas atividades têm como propósito atender às necessidades e solicitações do meio educativo, nomeadamente alunos, professores funcionários e outros membros da comunidade procurando dar respostas às mesmas.

Em seguida serão apresentadas as atividades realizadas aquando do EP na EBSGZ, e o seu enquadramento nos diferentes projetos da escola.

7.1. Atividades da Escola

Estas atividades de intervenção na comunidade escolar, implicam a participação ativa de diversos elementos da comunidade escolar, nós enquanto professores estagiários, temos o direito e dever de dar o nosso contributo para alcançar os objetivos delineados. Posto isto procurámos ter esse papel ativo, influenciando a comunidade. Ao longo do ano tivemos a possibilidade de participar em algumas dessas atividades, atividades essas que ocorreram fora das aulas de EF, sendo que pudemos dar o nosso contributo em nove delas nomeadamente: Dia Mundial da Alimentação; Dia Mundial da Água; Visitas às escolas de 1º Ciclo e visitas das escolas de 1º Ciclo à EBSGZ; Torneio de Voleibol; Corta-Mato Escolar; Torneio de Futsal; Torneio 4 Estações; Paddle, Orientação e Ténis; e Atividade de Inclusão.

7.2. Projeto +SaúdeGZarco

Um dos projetos da EBSGZ é o projeto “+SaúdeGZarco” que surge da necessidade de atuar ao nível da saúde e bem-estar da comunidade escolar, indo ao encontro do “Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde” da Direção-Geral da Educação (DGE, 2014).

Segundo o documento orientador do Projeto “+SaúdeGZarco” a promoção da saúde nas escolas tem como intuito procurar desenvolver junto da comunidade competências para que realizem escolhas conscientes no âmbito da saúde. Segundo Santos, Ladeiras e Sousa (2021) a escola tem como intuito proporcionar um ambiente no qual solicitada o espírito crítico

relativamente ao âmbito da saúde, mas também para que sejam cidadãos ativos. Ou seja, as escolas têm um papel fulcral no desenvolvimento do aluno, inclusive na promoção da saúde.

Tendo consciência da sua importância para a promoção de estilos de vida saudáveis e da literacia em saúde na comunidade escolar, a escola procurou dar resposta a uma necessidade da sua comunidade. Antes da conceção do projeto, a escola sentiu a necessidade de atuar no âmbito da saúde, principalmente junto dos alunos pois os diretores de turma e docentes em geral assim o perceberam. Posto isto, foi realizado em conjunto com a Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny um estudo empírico, através da aplicação de questionários. Através dos resultados foi possível constatar que a literacia em várias áreas da saúde era fraca, nomeadamente na educação alimentar e prevenção de doença, défices ao nível dos comportamentos de risco e na prática de exercício físico, entre outros. Em seguida, os resultados obtidos foram transmitidos à comunidade, sendo tomadas as devidas providências através da criação do projeto.

Aquando da criação do projeto traçaram os seguintes objetivos gerais:

- Promover a literacia em saúde junto da comunidade educativa;
- Promover hábitos saudáveis na população escolar;
- Contribuir para transformar atitudes e comportamentos incutindo estilos de vida saudáveis;
- Incrementar práticas que previnam e reduzam os problemas de saúde da comunidade educativa;
- Fomentar o acesso à educação para a saúde e bem-estar dos pais e encarregados de educação.

7.2.1 Dia Mundial da Alimentação

No âmbito deste projeto e aquando da comemoração do Dia Mundial da Alimentação, foi solicitado ao grupo disciplinar e núcleo de estágio de EF, a execução de uma atividade para celebrar este dia. Após algum debate foi sugerido pelos estagiários a realização da uma atividade de Orientação e *Peddy-Paper* na Quinta Magnólia, pois sabíamos que era possível realizar essa atividade com qualidade pois temos alguma formação e conhecimento sobre a mesma.

Posto isto foram começados os preparos para a realização da atividade intitulada de “Alimentação e Atividade Física”, que aconteceu dia 27 de outubro de 2023 entre as nove e as doze horas, no qual definimos como objetivos: i) realizar AF; ii) encorajar a sua participação em atividades físicas; iii) fornecer oportunidades diversificadas de atividades físicas; iv) incentivar a adoção de comportamentos que promovam o bem-estar e a saúde; v) consolidar conhecimentos das disciplinas curriculares.

As primeiras tarefas realizadas pela organização foram entrar em contacto com professores das turmas participantes (9º, 10º 11º e 12º), por forma a solicitar perguntas (escolha múltipla e/ou verdadeiro ou falso) e respostas a utilizar no *Peddy Paper* que estivessem relacionadas com o título da atividade, e contactar a Associação de Orientação da Região Autónoma da Madeira (AORAM).

No que concerne às perguntas e respostas enviadas pelos professores, foi necessário fazer algum tratamento por forma a uniformizar a formatação do texto, organizando as perguntas por forma a que ficasse uma pergunta de 9º/10º e 11º/12º ano por estação ([apêndice 24](#)).

Aquando do contacto com a associação de orientação foi solicitado: bandeiras; baliza/prisma; cavaletes partida e chegada; estações *clear*, *check*, *start* e *finish*; estações numeradas; estação *reader*; *tablet*; *mini printer*; estacas; chip *SI-card*; colaborador.

Foi ainda solicitado o mapa de orientação da Quinta Magnólia em branco, que foi gentilmente cedido pelo Clube Aventura da Madeira, para que pudéssemos traçar os percursos a serem realizados consoante as características dos alunos e do evento. Foram traçados um total de oito percursos de Orientação, dos quais três foram de nível introdutório por forma a que os alunos comesçassem a aplicar os princípios básicos de orientação, três de nível intermédio e dois percursos de *Peddy Paper*. Ainda relativamente à fase pré-evento, foi necessário agrupar os alunos em equipas tendo em conta o seu ano de escolaridade. Foram realizadas equipas mistas no qual os alunos de 9º ficaram com os de 10º ano de escolaridade, e os 11º com os de 12º, tendo na totalidade participados cerca 70 alunos. Após toda a organização mais complexa do que aparenta o texto, passámos para o dia do evento.

No dia do evento foi necessário realizar a montagem das estações juntamente com as questões, colocação das mesmas nos sítios corretos, e organizar os mapas e chips na zona de partida. Posto isto, e com a chegada dos alunos foi realizado um briefing inicial no qual foi

feito um agradecimento aos alunos, explicando o motivo da realização da atividade. Em seguida foi explicado a divisão da atividade em 3 fases, nomeadamente a 1ª fase de introdução à Orientação (equipas), 2ª fase a realização do *Peddy Paper* e a 3ª fase Orientação individual. Na última fase foi explanado o que é a Orientação, cores/legenda e como praticá-la corretamente.

Em seguida demos início às partidas. Por forma a rentabilizar o tempo e para que as equipas não se seguissem umas às outras, saiam três equipas de cada vez realizando três percursos distintos. O controlo da passagem dos alunos pelos pontos foi realizado através do Chip Si-Card, onde em conjunto com as estações de controlo, permite que seja obtida informação sobre a passagem do indivíduo por lá, bem como o tempo que demorou entre pontos de controlo. Conforme terminavam na chegada, deveriam dirigir-se ao secretariado para descarregar os dados, aferindo se realizaram o percurso corretamente e em quanto tempo, voltando em seguida às partidas para dar continuidade à atividade.

Após o término da atividade, foi feito novamente o agradecimento aos alunos pela sua participação, informando que os resultados chegariam aos alunos através dos seus diretores de turma, realizando posteriormente a desmontagem e contabilização de todo o material.

No que concerne ao evento no geral, existem aspetos a melhorar, no entanto esses grandes aspetos estão relacionados com imprevistos nomeadamente a informação de uma funcionária da Quinta Magnólia sobre o não poder montar pontos em determinados sítios, o que levou a que fosse necessária uma rápida adaptação sendo posteriormente aferido que não era verdade, ou seja, os pontos poderiam estar nos locais inicialmente previstos. Outro imprevisto foi o aparecimento tardio do técnico da AORAM, que chegou duas horas após o previsto, fazendo que com a montagem do material demorasse mais tempo e não fazendo os reajustes dos mapas no tablet, não podendo ser contabilizados os tempos efetuados pelos alunos.

No que concerne aos aspetos positivos é de salientar a qualidade dos percursos, a dinâmica de organização dos alunos, e o empenho e nível de AF dos alunos. No que diz respeito à qualidade dos percursos, estes foram diversificados e tinham presentes nos mesmos uma progressão relativamente à autonomia e à dificuldade dos mesmos. A dinâmica de organização dos alunos também foi boa, ou seja, a maneira como a prova estava organizada permitia ter um controlo entre o término, a passagem pelo secretariado e a partida, estando os alunos em

constante atividade havendo apenas uma pequena paragem de cerca de 4 minutos aproximadamente, tempo suficiente para descansarem um pouco antes da realização do percurso seguinte. Os alunos tiveram um bom desempenho ao longo de toda a atividade, demonstrados níveis positivos de motivação, comportamento e empenho. De forma generalizada foi possível aferir que de forma generalizada os objetivos foram alcançados.

7.2.2. Dia Mundial da Água

Ainda no âmbito do projeto “+SaúdeGZarco”, foi celebrado o Dia Mundial da Hidratação, com o intuito de contribuir para a promoção de estilos de vida saudáveis e da literacia em saúde da comunidade escolar, foram realizadas três atividades: ações de sensibilização/Sessões de educação sobre “Comportamentos de risco e prevenção da violência”; conferência: “Água-um bem sustentável, até quando?”; Caminhada/Gincana/*Peddy Paper* sobre a hidratação.

Para a última atividade foi solicitado ao grupo disciplinar e NEEF, a realização de uma atividade dia 23 de março de 2023, aquando da celebração do Dia Mundial da Água. Visto que a primeira atividade por nós realizada teve bons feedbacks, foi proposto a realização de uma atividade dentro do mesmo registo, ou seja, que tivesse uma componente de Orientação e de *Peddy Paper*, sendo que aceitámos.

Para a realização desta atividade foram traçados os mesmos objetivos pois tratava-se de uma atividade do mesmo género, tendo por base o mesmo projeto e seus objetivos. Nesta atividade participaram cerca de 60 alunos, pertencentes ao 9º, 10º, 11º e 12º ano de escolaridade. Posto isto entrámos em contacto com os professores solicitando questões enquadradas com as suas disciplinas, mas relacionadas com a água, e com a AORAM solicitando o mesmo material.

Para esta atividade foram desenhados três mapas introdutórios, três mapas intermédios, dois de *Peddy Paper* e um mapa de nível avançado. A realização de novos mapas tinha por base dar resposta às características e necessidades dos alunos, pois alguns dos alunos estiveram na atividade anterior e outros não. Desta vez os alunos trabalharam em duplas por forma a que todos tivessem uma função, tendo sido solicitado aos alunos a divisão de tarefas.

No que concerne ao dia do evento a ordem de trabalhos foi idêntica, ou seja, montagem do material, briefing inicial explicando a organização da atividade e competências básicas da orientação, início das provas com partidas de três em três duplas, agradecimentos finais e desmontagem de materiais.

Os aspetos menos conseguidos no evento anterior foram colmatados nesta atividade, pois foram montados os pontos de controlo nos sítios estabelecidos sem sofrer alteração, e o técnico responsável cumpriu com o horário estabelecido, não comprometendo a qualidade da atividade. Como aspetos positivos do evento destaca-se a possibilidade de os alunos poderem consultar no momento se fizeram os percursos corretamente e os tempos, fazendo com que os mesmos competissem entre si para ver quem era o mais rápido. O nível de motivação ao longo da atividade pareceu ser elevado, podendo ser um dos fatores a liberdade para escolherem o seu par. Houve ainda interesse dos alunos em fazer todos os percursos, sendo que cerca de metade dos alunos realizaram o percurso “Derradeiro” no qual o grau de dificuldade era mais elevado, técnica e fisicamente.

Um dos aspetos a melhorar, que poderia tornar a atividade ainda mais cativante, era ter realizado um percurso do género *score*, ou seja, um percurso no qual cada ponto corresponde determinada pontuação e os alunos tinham uma determinada quantidade de tempo para realizar o máximo de pontuação possível. Outro aspeto que poderia ter sido melhorado era realizar mais percursos de *Peddy Paper*, podendo levar a que os alunos aprendessem mais conteúdos aquando das temáticas das atividades. Para além disso seria interessante realizar a correção das respostas no momento, aferindo a dupla vencedora invés de depois serem informados pelo diretor de turma da sua classificação.

7.3. Projeto AltamenteGZarco.come

Um outro projeto da EBSGZ é o projeto AltamenteGZarco.come, tendo como principal objetivo a criação de condições com o intuito de prevenir o abandono escolar através da promoção do sucesso escolar dos em escolaridade obrigatória. Para ir ao encontro desse objetivo, existe toda uma equipa multidisciplinar por detrás que vai desde professores, psicólogos e assistentes sociais. Esta equipa procurar acompanhar os alunos considerados em riscos, delineando planos de intervenção e acompanhamento ajustados às suas necessidades nos diferentes domínios (afetivos, cognitivos e familiares).

7.3.1 Escolas do 1º Ciclo

No âmbito deste projeto e com o intuito de captar alunos que estejam a terminar o 1º ciclo (4ºano) para a EBSGZ, são dinamizadas diversas atividades para os alunos relacionadas com diversas áreas nomeadamente a leitura de contos/histórias (Língua Portuguesa), experiências (Física e Química), atividades lúdicas desportivas (EF) entre outros. Esta atuação tem por base duas fases distintas, sendo que na primeira alguns docentes da EBSGZ vão à escola alvo realizar algumas atividades, e numa fase posterior essas escolas são convidadas a visitar a EBSGZ. As escolas alvo deste projeto são o Externato Princesa D. Maria Amélia, EB1 Santo Amaro, EB1 Nazaré, EB1 Ajuda, EB1 Areeiro, EB1 Lombada, EB1 S. Martinho, EB1 Ilhéus, EB1 Achada e Externato de São João, totalizando 363 alunos de 20 turmas.

Na primeira fase foram realizadas idas a cada uma das escolas entre o dia 23 de fevereiro e 10 de março, no qual tivemos a oportunidade de colaborar dinamizando atividades na EB1 Ajuda, EB1 S. Martinho e EB1 Ilhéus. O departamento de Educação Física, em conjunto com o Professor Orientador Cooperante, determinou que seriam realizados o “Jogo do Galo”, “Jogo Assalto à Fortaleza” e “Jogo de estafetas”, no entanto havia liberdade para realizar as alterações que achássemos adequadas.

A segunda fase, ocorreu no dia 29 de maio e 12 e 13 junho, com a deslocação dos alunos à escola EBSGZ, sendo realizadas outras atividades, dando a conhecer aos mesmos as instalações e atividades realizadas ao longo do ano. No que concerne à EF, foram realizadas atividades no pavilhão da escola organizadas em três estações. Numa primeira estação os alunos tinham a possibilidade de realizar saltos num minitrampolim. Numa segunda estação eram realizadas tarefas coordenativas com uma bola de ténis, um cone e um tubo. Na terceira estação aquando da nossa proposta, foi realizado uma adaptação do *Kin-Ball* no qual os alunos tiveram a possibilidade de realizar tarefas com uma bola com características diferenciadas, nomeadamente a dimensão, peso e aspeto (cores atrativas).

De forma generalizada as atividades dinamizadas, correram dentro do previsto, no qual os alunos demonstraram uma motivação/satisfação dos alunos de nível médio alto em ambas as fases. No entanto, existem aspetos que poderiam ser repensados, como a possibilidade de fazer atividades ainda mais motivadoras aquando da ida às escolas, pois apesar de ser dada a liberdade para realizarmos as tarefas que achássemos mais pertinentes, ficamos limitados pelo material destinado para essas atividades. Outro aspeto está relacionado com a gestão do tempo

em outras atividades que não as de EF, pois em duas das três escolas houve um atraso das atividades anteriores, sendo que quando os alunos chegaram para as atividades de EF houve uma redução do tempo disponível.

Relativamente aos aspetos positivos, foi de destacar a relação e ambiente proporcionado aquando das atividades de EF, pois permitiu aos alunos uma maior diversão e tempo de empenhamento devido à motivação e respeito estabelecido.

7.4. Atividade Interna do Desporto Escolar

Segundo o Decreto de Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro, referente ao Regime Jurídico da EF e do DE, o DE tem por objetivo realizar um

conjunto de práticas lúdico desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.

Por forma a ir ao encontro deste objetivo, existe um professor que exerce funções de coordenador de atividade interna, que segundo o Despacho n.º 109/2005 tem como competências: divulgar e promover ações de sensibilização para a prática desportiva; colaborar na organização das atividades sob orientação do Coordenador do DE; organizar e acompanhar o quadro competitivo interno e outras ações de animação e de prática físico desportiva; preencher e entregar mensalmente ao CDE, a relação das atividades internas e dos alunos que participam no quadro competitivo interno; organizar, preparar e acompanhar as equipas que participam no quadro competitivo escolar; zelar pela manutenção do espírito desportivo e normas de disciplina nas atividades em que a escola participe.

No âmbito da atividade interna do DE foram realizadas diversas atividades, nomeadamente um torneio de Voleibol e o Corta-Mato escolar.

7.4.1 Torneio de Voleibol

O torneio de Voleibol foi realizado no dia 19 de dezembro de 2023 tendo como público-alvo os alunos do ensino secundário, fazendo parte dos festejos da época natalícia. Participaram

no torneio cerca de 85 alunos, distribuídos por 12 equipas. Posto isto foi feita a organização dos quadros competitivos, no qual houve uma fase de grupos, onde foram constituídos três grupos de quatro equipas (1 grupo por campo – pavilhão), e uma fase eliminatória onde foram realizados os jogos da meia-final e final.

Por forma a obter bastantes participantes, foi afixado um poster junto do gabinete de EF com as informações relativas à atividade, onde constavam informações relativas ao torneio, como a data, hora, local, público-alvo, e como proceder à inscrição. Os professores de EF tiveram um papel importante na divulgação do evento, informando as suas turmas e procurando influenciar a participação das mesmas, auxiliando posteriormente na sua inscrição.

No que concerne ao dia do evento, foi necessário preparar o espaço (colocação da rede, postes, mesa e marcador), o sistema de som para comunicar com os participantes, e atribuir funções aos professores e voluntários.

As funções desempenhadas pelo NEEF, para além do auxílio na montagem e preparação dos campos, foi maioritariamente como intermediário, procurando resolver situações de conflitos relativos à arbitragem, mau perder entre outros, mas realizando também as funções de árbitro.

A atividade teve diversos aspetos positivos nomeadamente: a organização geral do evento, tendo o evento começado e terminado a horas, não havendo tempos mortos; a competição saudável entre participantes havendo a procura pela vitória sem nunca falharem com os valores relacionados com o fair-play, como o respeito e a justiça; o envolvimento de outros alunos que não jogaram, demonstrando apoio às suas equipas proporcionando um clima positivo à competição.

No que concerne ao quadro competitivo, creio que o mesmo podia ser alterado para um formato que onde fossem realizados mais jogos, dando hipótese de evoluírem mais, divertindo-se por um período mais prolongado. Outro aspeto a melhorar estava relacionado com a participação dos voluntários, pois apesar dos mesmos disponibilizarem-se com o intuito de dar um contributo positivo, por diversas vezes foi possível observar o seu pouco conhecimento sobre as regras, sendo que por vezes as equipas sentiam-se injustiçadas com as decisões. A solução poderia passar pelo desenvolvimento de um projeto na área da arbitragem, procurando também a participação dos mesmos no DE, ou de forma mais simples com uma pequena reunião prévia ao início da competição fornecendo algumas regras base da modalidade. Outro

aspecto menos positivo esteve relacionado com o número de participantes/equipas, pois o secundário era composto por 18 turmas tendo participado apenas 12 equipas, sendo que as turmas de desporto por vezes tinham mais que uma equipa. Esta maior adesão poderia ser conseguida através de uma melhor divulgação dos eventos e/ou alteração do quadro competitivo, por forma a que os alunos percecionassem o torneio como um momento de diversão e prática de exercício físico, mesmo que o seu nível de proficiência fosse mais baixo.

7.4.2 Corta-Mato Escolar

No dia 23 de janeiro de 2023 foi realizado na EBSGZ um evento de Corta-Mato Escolar, com o intuito de apurar os melhores alunos para representarem a escola no “Corta-Mato Jovem Escolar”, organizado pela Direção de Serviços do Desporto Escolar (DSDE), no dia 24 de fevereiro de 2023 realizado no Lido.

Todos os alunos da comunidade escolar foram convidados a participar nesta atividade, tendo participado um total de 158 alunos nos mais diferentes escalões, nomeadamente:

- Infantis 1 femininos e masculinos – 10 e 12 respetivamente;
- Infantis 2 femininos e masculinos – 33 e 39 respetivamente;
- Iniciados femininos e masculinos – 14 e 34 respetivamente;
- Juvenis femininos e masculinos – 2 e 8 respetivamente;
- Juvenis masculinos – 8;
- Jún/Sen masculinos – 6 respetivamente.

Ficou estipulado pelo coordenador da atividade interna que a competição seria realizada por ordem de idades, ou seja, primeiro partiam os infantis 1 (femininos e masculinos) pois iriam correr a distância mais curta, sendo que quando passasse o último participante daríamos início à prova do escalão seguinte.

O meio de divulgação desta atividade foi idêntico a outras, ou seja, através de um poster com informações relativas à atividade junto ao gabinete de EF e através dos docentes da disciplina.

No dia do evento foi delimitado o percurso a realizar pelos alunos sendo que o reajuste, feito de escalão para escalão, estava relacionado com o número de voltas que tinham de realizar, sendo feito o controlo pelos alunos do curso de desporto.

Nesta atividade o NEEF teve como tarefa conviver com os alunos, encaminhando os mesmos para as partidas aquando da partida do seu escalão.

Os aspetos positivos da atividade dizem respeito à organização geral do evento, pois correu dentro do expectável, sendo cumprido os horários estabelecidos e estando o percurso bem sinalizado. No entanto existem aspetos a melhorar nomeadamente o percurso, pois o facto de realizarem diversas voltas ao mesmo percurso pode tornar a atividade um pouco monótona e aborrecida, por essa razão poderiam aproveitar um pouco melhor o espaço útil da escola para pelo menos diminuir o número de voltas. O evento poderia ter sido programado para começar mais cedo por forma a evitar a exposição solar prolongada nas horas de maior calor, levando a que possivelmente a atividade fosse mais agradável. A adesão dos alunos também não foi a melhor, pois participaram poucos alunos comparativamente à quantidade de alunos existentes na escola. Para colmatar esta necessidade poderia ser importante alterar a forma de divulgação, não se cingindo apenas à afixação de um cartaz no gabinete de EF e ao convite do professor de EF a alguns alunos.

7.5. Atividades Grupo de Educação Física – 260 e 620

Os grupos de EF de cada escola têm um papel fundamental junto da comunidade educativa, pois têm o dever de dar o seu contributo para o desenvolvimento da mesma em diversos âmbitos, inclusive em matérias características da sua área. A EF é então “uma disciplina escolar centrada no domínio das actividades desportivas, mas não se esgota na actividade desportiva. (...) persegue objectivos e tem influências noutras áreas, nomeadamente na área da formação moral e social e na área da saúde.” (Quina ,2009).

Por esta mesma razão o grupo de EF 260 e 620, procura realizar um conjunto de atividades ao longo do ano letivo por forma a complementar todo o trabalho realizado na comunidade educativa.

7.5.1 Torneio de Futsal

No dia 16 de janeiro de 2023, último dia de aulas do semestre, foi realizado um torneio de futsal para os alunos do secundário no pavilhão da EBSGZ. O quadro competitivo deste evento foi idêntico ao de outras atividades da escola, mais precisamente uma fase de grupos e posteriormente uma fase a eliminar. A divulgação deste evento foi também ela idêntica a outras atividades, através do poster no gabinete de EF.

Para este evento desempenhámos diversas funções, tais como registar informações sobre o resultado das equipas e pontos, mas também como árbitro procurando controlar o jogo.

Como aspetos positivos deste torneio, é de salientar o cumprimento do horário estabelecido, havendo uma boa transição entre jogos, ou seja, o professor responsável por anunciar os jogos procurou transmitir informações do jogo seguinte antes do término do jogo a decorrer, acelerando o processo de transição de equipas. Outro aspeto positivo está relacionado com o facto de haver muitos alunos a assistir os jogos na bancada. No entanto, existem aspetos a melhorar.

O quadro competitivo é um dos aspetos a melhorar, pois aquando da aula de EF, e num momento mais informal com a turma de 11º ano, eles disseram não se inscrever pois participavam diversas turmas de desporto (turmas muito proficientes a nível motor) e houve inclusive um jogo que perderam por doze golos no ano anterior. Ou seja, para algumas turmas este quadro competitivo não é o mais adequado. A solução para a resolução deste problema poderia ser feita através de quadros competitivos, nos quais houvesse mais jogos e que fossem organizados por níveis de proficiência. Podendo esse nível ser aferido através de um jogo, ou através da perceção dos professores de EF dessas turmas.

Outro aspeto menos bom deste torneio foram as atitudes reveladas, por alguns alunos aquando dos jogos da fase a eliminar, pois para além de não serem corretos e terem implicações diretas no desenvolvimento dos mesmos, pode levar a uma influência negativa sobre os alunos que estão a assistir os jogos, caso os mesmos não tenham capacidade crítica, especialmente os alunos com menor idade.

7.5.2. Torneio Quatro Estações

A escola organiza também um torneio denominado de Quatro Estações, estando o mesmo inserido na Semana das Expressões. Este torneio realizou-se no dia 29 de março de 2023, tendo como público-alvo todos os alunos da escola, podendo os mesmos vivenciarem as modalidades de Andebol, Voleibol, Basquetebol e Ténis de Mesa num sistema de rotação. Ou seja, um ciclo de ensino compete numa determinada modalidade, havendo uma rotação aquando do término dos jogos que em média era a cada uma hora.

Tendo em conta a dimensão deste evento foi necessário toda uma maior logística a nível de organização, mas também de espaços sendo necessário utilizar todos os campos exteriores, bem como o pavilhão, inclusive a sala de Ténis de Mesa. Os objetivos deste evento foram incentivar a comunidade escolar para a prática de exercício físico de forma regular e promover a interação social entre alunos e professores.

Apesar de ser um evento que tem se repetido ao longo dos anos dentro do mesmo registo, é sempre necessário realizar algumas tarefas pré evento, nomeadamente organização dos professores pelas modalidades, validar as inscrições dos alunos, contabilizar as equipas entre outros. Aquando dessa organização, foi solicitado o nosso contributo na modalidade de Andebol, auxiliando na organização dos alunos pelos diferentes campos, e desempenhando o papel de árbitro em um dos três campos, transmitindo posteriormente os resultados ao secretariado.

Os jogos começavam e terminavam ao mesmo tempo, sendo anunciado pelo professor através do sistema de som.

De forma generalizada, e apesar da sua maior dimensão comparativamente a outras atividades realizadas na escola, o evento foi bem coordenado começando e terminando no tempo estipulado, o que demonstra também uma grande experiência na gestão de eventos por parte do grupo de EF. Outro aspeto positivo foi a colaboração dos alunos voluntários, alguns do curso de desporto, pois deram um bom contributo através da arbitragem, do registo de resultados no secretariado e na colocação de música.

7.5.3. Orientação, Padel e Ténis

Ainda no âmbito da Semana das Expressões, foi realizado no dia 31 de março de 2023, entre as 9:00 e as 13:00 uma atividade no qual os alunos do ensino secundário puderam vivenciar as modalidades de Orientação, Padel e Ténis. A realização desta atividade foi nova, sendo mais uma das diversas aquando da semana das expressões, tendo como objetivo possibilitar aos alunos novas experiências através da prática de exercício físico.

Para a realização desta atividade foi necessário contactar diversas entidades, tais como: a Direção Regional de Desporto, solicitando a utilização de diversos espaços na Quinta-Magnólia nomeadamente um dos campos de Ténis superiores, dois campos de Paddle e o espaço para realizar Orientação; o Ludens Clube de Machico para dinamizar o Ténis e o Padel; e a AORAM para auxiliar na dinamização de Orientação.

Foi através da dinamização da atividade de Orientação que demos o nosso maior contributo, sendo que realizámos o contacto com a AORAM agilizando todos os processos necessários para a realização da modalidade. Foi necessário entrar em contacto com os mesmos solicitando a possibilidade de realizar a atividade com o apoio dos mesmos através do material, recursos humanos e o mapa de Orientação, que uma vez mais foi gentilmente cedido pelo Clube Aventura da Madeira.

Ao entrar em contacto com os mesmos, via email, foi solicitado algum material, no entanto a resposta foi negativa pois tinham outra atividade para esse mesmo dia. Em seguida, decidimos telefonar para a associação para aferir se havia a possibilidade de arranjar alguma solução, na qual eles disseram que não poderiam emprestar todo aquele material, mas que poderiam ceder parte do solicitado.

O material disponível e por nós utilizado foi: *clear, check, start e finish*; estação *reader*; estações numeradas; estacas; cavaletes, e *SI-card*.

Posto isto começámos a organizar a atividade de Orientação, tendo em conta os condicionamentos materiais, sendo concebidos sete percursos, três deles em trevo e três lineares.

Depois em reunião conjunta ficou definido que iríamos dividir os 103 alunos (7 turmas) participantes em três grupos, sendo que enquanto um grupo era dividido vivenciando 30

minutos de Padel ou 30 minutos de Ténis, os outros dois grupos realizavam Orientação. A cada 30 minutos, o professor responsável informava a necessidade de realizar a rotação, sendo que um outro grupo ia para os desportos de raquetes e os restantes realizavam a rotação.

No dia do evento foi necessário realizar a montagem do material alusivo à atividade, aquando da chegada dos alunos foi feito um *briefing* geral sobre a dinâmica da atividade, dirigindo-se em seguida para os diversos sítios onde iriam decorrer as atividades.

Aquando da modalidade de Orientação, foram dadas instruções aos alunos em dois momentos distintos, por forma a que todos tivessem a possibilidade de ter uma melhor experiência, através da aquisição de alguns conhecimentos sobre a modalidade. Foi explicado de forma sucinta como deve ser orientado o mapa, a técnica do polegar como um facilitador da localização no mapa, como funcionava o controlo da prova através dos chips e quais os passos a seguir após o término de cada percurso.

O evento no seu todo correu bem, pois foram cumpridos os horários estabelecidos, tendo os alunos a possibilidade de vivenciar diversos desportos num espaço que não a escola, sendo que os mesmos demonstraram satisfação com a realização dos mesmos. Outro aspeto positivo sobre a atividade no geral foi a aquisição de fruta (maças, laranjas e bananas), sendo que os alunos acabaram por consumi-la na totalidade. Um dos aspetos menos positivos foram os elevados níveis de atividade, pois os alunos estavam constantemente em AF sendo que as condições meteorológicas ainda dificultaram mais a realização das tarefas.

Relativamente à Orientação é de salientar que a quantidade de percursos foi ajustada ao tempo disponível para a prática, ou seja, não foram impressos percursos a mais evitando gastos materiais desnecessários, ou a menos ficando os alunos sem tarefas para realizar. No entanto existem aspetos que poderiam ter sido melhores, nomeadamente os percursos, pois pelo simples facto de termos um número reduzido de estações limitou a criação de percursos diversificados. Esta pouca diversidade fez com que alguns alunos mencionassem que tinham decorado os pontos, retirando um pouco a essência da Orientação, que é a leitura de mapa e escolha de trajetórias consoante o mesmo. Os alunos acabavam por ir para o sítio com recurso à memória. Outro aspeto menos positivo está relacionado com alguns alunos esconderem determinados pontos de controlo mais do que uma vez, o que levou a alguma frustração por parte de outros alunos. Para resolver este problema, uma solução passaria por colocar os pontos

em locais com maior visibilidade dos intervenientes, no entanto poderia tirar alguma dificuldade aos percursos.

7.5.4. Atividade Inclusiva

Foi ainda realizada, em parceria com a UMA, uma atividade para os alunos da Unidade de Ensino Especializado com o intuito de promover o desporto junto desta população, procurando oferecer uma resposta educativa diferenciada aos mesmos. No entanto esta será mencionada no próximo documento, aquando da “8. A inovação e as tecnologias na prática docente”.

7.6. Reflexão Crítica

A possibilidade de participar em diversas atividades da escola no presente ano escolar, permitiu desenvolver um conjunto de capacidades fundamentais para o nosso percurso como futuro docente.

Ao participarmos nas atividades, tivemos a possibilidade de colocar em prática alguns conhecimentos teóricos adquiridos durante a nossa formação, como por exemplo a gestão de eventos, nos quais tivemos a possibilidade de sistematizar um conjunto de tarefas/funções a realizar que são comuns a todas as atividades nomeadamente a definição de objetivos, estabelecimento de datas e locais adequados, determinar o público-alvo, definição das etapas, prazos e entre outros.

Foi possível através desta experiência perceber um pouco melhor a comunidade educativa, promovendo uma conexão mais forte com a mesma, quer seja com alunos que lecionei ou não, mas também com professores, funcionários e outros membros da comunidade. Como consequência desta maior ligação houve uma integração mais completa, facilitando a prestação do meu contributo para a mesma.

Esta aproximação permitiu conjugar a informação obtida através do PEE com a perceção prática, levando a um maior conhecimento das necessidades dos alunos da escola, pois através das atividades de intervenção na comunidade foi possível aferir um pouco melhor as necessidades dos alunos no geral, mas também alguns casos específicos que são mais

sensíveis. Isto permitiu o desenvolvimento da empatia para com os mesmos, mas também a necessidade de adaptar as estratégias.

Creio que a participação na comunidade permitiu, também, o desenvolvimento de outras competências tais como: a liderança, no caso de algumas das atividades como por exemplo a do Dia Mundial da Água e Dia Mundial da Alimentação; o trabalho em equipa através da criação de dinâmicas com o meu colega de estágio e outros professores em prol dos objetivos a alcançar, aceitando as suas perspetivas e sugestões sobre os assuntos; a capacidade de comunicação quer seja nos *briefings* no início e final de cada atividade, mas também na relação direta com os mesmos e com outros colegas.

A participação na comunidade permitiu mais momentos de reflexão crítica e de aprendizagem, pois permitiu que vivenciasse mais experiências fazendo com que houvesse uma necessidade constante de refletir sobre as minhas decisões e estratégias, mas também na influência das mesmas em terceiros. Esta reflexão contínua possibilita uma maior probabilidade de desenvolver-me profissionalmente procurando alcançar a excelência.

A nossa participação ativa na comunidade, poderá ter contribuído positivamente para a mesma de diversas formas. Tendencialmente os professores estagiários tendem a serem motivados, trazendo consigo novas perspetivas e abordagens. Creio que contribuímos positivamente principalmente nestas vertentes, pois considero-me uma pessoa motivada para o ensino procurando dar um contributo positivo para o desenvolvimento dos alunos, fazendo com que os mesmos adquiram conhecimentos, valores e uma atitude crítica por forma a que consigam compreender o mundo que os rodeia. No que concerne às perspetivas e abordagens, procuro sair e implementar um registo diferente do vivenciado por mim aquando do ensino obrigatório. Procuro, nas atividades onde tenho um papel ativo, estabelecer boas relações com os alunos, por forma a quem seja encarado como alguém que realmente se importa com os mesmos e com o seu desenvolvimento. Esta forma de ser/agir pode ser uma motivação extra para o desenvolvimento dos mesmos.

De forma generalizada, creio que a nossa intervenção no meio foi positiva para a nossa evolução enquanto futuros professores, mas também para a comunidade escolar.

8. A inovação e tecnologias na prática docente

8.1. Tecnologia

8.1.1. Enquadramento

Os desafios educativos que surgem no quotidiano são a representação da constante evolução da sociedade e do mundo. Por esse motivo existe a necessidade de preparar os alunos para o futuro, apesar de não sermos capazes de o desvendar. Segundo De Paiva e Costa (2015) as crianças do século XXI “antes mesmas de serem alfabetizadas aprendem a utilizar a maioria dos recursos disponíveis pelos aparelhos eletrónicos de forma aleatória sem haver objetivo específico.”, ou seja, há uma tendência por parte das crianças para dominarem a tecnologia, podendo esta ser uma mais-valia para o processo de E-A.

Segundo Spector (2020), a utilização de tecnologia só faz sentido se auxiliar no processo de E-A, sendo que para isso é necessário haver reflexão constante, dos resultados e da nossa intencionalidade com a mesma. Ao aferirmos e refletirmos sobre a mesma, poderá contribuir para o progresso no que concerne a melhores tomadas de decisão procurando extrair o melhor de cada aluno. Segundo Lopes et al., 2017 só pelo facto de serem utilizadas tecnologias na aula não quer isto dizer que estaremos a fazer melhor, é necessário sim que estas sejam acessíveis e que vão ao encontro dos objetivos delineados.

Posto isto, ao longo das aulas foram utilizadas algumas ferramentas com o intuito de ser uma mais-valia para o processo de E-A.

8.1.2. Ferramentas Tecnológicas

A aplicação móvel *WhatsApp* foi o programa mais utilizado. Esta é uma aplicação que permite comunicar com outros utilizadores através de mensagens escritas, de voz, chamada, vídeo chamada, permitindo ainda partilhar documentos, fotos, vídeos, localização e realizar sondagens. A utilização da mesma veio facilitar o processo de comunicação com os alunos através da criação de um grupo com todos os alunos da turma. Segundo Dahdal (2020) o *WhatsApp* pode ser uma estratégia eficaz para promover uma aprendizagem ativa, sendo um facilitador de comunicação entre os participantes, possibilitando a partilha de informações, estimulando a colaboração. Tendo em conta a sua potencialidade a aplicação foi utilizada para:

- Enviar e receber tarefas de casa;
- Partilha de links e/ou questionários que deviam preencher, como foi o caso das perguntas sobre o Crossfit;
- Comunicar informações pré-aula/atividade, como p.e. informar aos responsáveis o material necessário à realização da aula ou vídeos demonstrativos do atletismo;
- Envio de documentos para utilizar na aula. P.e. o dossier MED onde contém as componentes críticas e ajudas;
- Enviar fotos recolhidas nas diversas atividades realizadas;
- Partilhar informações sobre provas do calendário regional de orientação;
- Esclarecimento de dúvidas ou realização de pedidos.

A utilização desta rede social foi uma ferramenta importante para comunicar com os alunos fora do horário de aula, pois tornou o processo mais fácil e rápido, proporcionando uma aprendizagem contínua através da partilha de conteúdos. Pode ainda ter contribuído para uma melhor relação professor-aluno, pois existe uma comunicação mais frequente, e por vezes em ambiente mais informal e descontraído, reiterando sempre a confiança e respeito.

A segunda aplicação mais utilizada foi *SmartWOD Timer* que procede à temporização de determinadas metodologias de treino, mais concretamente treinos *AMRAP*, Por Tempo, *EMOM*, *Tabata* e *Mix*. Ao escolher a metodologia de treino e a duração do mesmo, a aplicação realiza uma contagem decrescente de 10 segundos até 0, havendo sinal sonoro nos 3, 2, 1 e 0 segundos por forma a ser perceptível o início do treino e realiza também aos 3, 2, 1 e 0 segundos finais para terminar o treino. Para além disso transmite informações ao longo do treino dependendo da metodologia, transmitindo mensagem como *Half way there*, *Last Round*, *Rest* e/ou *Lets go*. No visor do ecrã é ainda possível visualizar a contagem do tempo, possuindo ainda uma zona que podemos seleccionar para ir contabilizando as rondas. A utilização da mesma foi uma mais-valia para os treinos de *Crossfit*, pois auxiliou no controlo do tempo e do treino, libertando-me para realizar outras funções como o feedback relativo à componente técnica, mas também à criação de um clima positivo. Outra mais-valia desta aplicação, é o facto de poder ser utilizada em simultâneo com outras aplicações, permitindo reproduzir música, algo que foi recorrente. Pois segundo Eliakim et al. e Karageorghis e Priest (2007; 2012) a realização de exercício físico com música pode levar a uma maior motivação, desempenho, eficiência e satisfação.

O *Strava* foi outra ferramenta apresentada aos alunos, sendo esta uma rede social que permite o registo e partilha de atividades físicas. Esta aplicação utiliza o *GPS* para realizar o rastreio do tempo, distância, velocidade, elevação e outras métricas úteis, sendo que posteriormente o utilizador tem a possibilidade de inserir determinados detalhes sobre a atividade, como a sua perceção sobre o esforço, adicionar fotos e escolher se quer tornar a mesma pública. A aplicação é utilizada por entusiastas do exercício físico, sendo que através da mesma podem participar em desafios e competições virtuais, como é o caso dos “Segmentos Strava”, que são segmentos que as pessoas percorrem e pode haver comparação de tempos, havendo o registo dos recordes pessoais caso as pessoas passem pelo sítio mais do que uma vez. Para além disso existem os mais diversos tipos de desafios criados pela aplicação, como desafios relacionados com o ganho de elevação, percorrer determinadas distâncias, tempos de atividade nas mais diversas modalidades. Aos alunos foi solicitada a instalação da aplicação para ser feito o rastreio de uma tarefa. Para além do objetivo de os alunos realizarem exercício físico durante esse período, o objetivo principal estava relacionado com o conhecer esta ferramenta útil, procurando promover a AF e saúde geral. O facto de ser uma rede social e poder haver a partilha das rotas, participação em desafios entre outros, pode ser um incentivo para a prática de exercício físico, motivando para que melhorem a sua saúde. A aplicação é gratuita, existindo também uma versão paga que contem recursos adicionais. Segundo West (2015) esta aplicação pode ser uma ferramenta motivadora, pois permite definir metas, monitorizar o progresso podendo comparar com outros. Considera ainda ser uma boa ferramenta para coletar dados, podendo ser um promotor de intervenção na saúde pública.

Foi utilizado ainda o recurso a filmagens através do uso do telemóvel e de uma câmara de filmar. Aquando das avaliações diagnósticas de Dança, Ginástica e Orientação mas também para a ação individual no Basquetebol e Futebol (inicial e final) com o objetivo de realizar uma avaliação mais precisa. Ao realizar gravações permitiu possibilitar uma avaliação mais precisa, pois, já que há possibilidade de analisar as gravações as vezes que forem necessárias. Para além disso, foi possível utilizar posteriormente para comparar o desempenho em diversas fases distintas. No caso da Orientação, foram colocadas duas câmeras em duas zonas distintas, tendo sido fulcrais para a realização do diagnóstico pois os alunos estavam dispersos por um grande espaço, o que tornaria difícil realizar a avaliação *in loco*.

8.1.3. Ferramentas Tecnológicas - Orientação

Aquando da lecionação da matéria de ensino de Orientação foram utilizados dois softwares para computador, e uma aplicação móvel. O software de computador designado por *Open Orienteering Mapper* foi necessário para realizar a atualização da planta da escola para um mapa de orientação (cores e simbologia), e a segunda que foi muito utilizada pelos alunos no seu telemóvel *iOrienteering*.

O *Open Orienteering Mapper* é um programa grátis que contém um conjunto de ferramentas que auxilia na criação/atualização de mapas para a prática de Orientação. Através do mesmo é possível importar imagens de satélite, ou mapas digitalizados, desenhando diversos elementos no mapa, como pavimentos, caminhos, contornos, árvores, edifícios entre outros de forma intuitiva. Para além disso permite alterar escalas, georreferenciar e todo mais um conjunto de opções. Tendo por base a planta da escola, este programa permitiu criar um mapa de orientação, tornando-o mais apropriado e interessante para a prática de Orientação. A Orientação e *Peddy-Paper* da escola utilizavam a planta a preto e branco, e esta atualização foi crucial pois a Orientação utiliza símbolos específicos para indicar determinadas características, como por exemplo um ponto com água através da cor azul podendo a aprendizagem ser mais significativa, mas também pelo facto de um mapa colorido ser visualmente mais atraente. Após 15 horas de trabalho contabilizadas, para modificar a planta da escola para mapa de orientação, este ficheiro foi disponibilizado para os discentes da EBSGZ caso queiram utilizá-lo para a lecionação da matéria de ensino de Orientação, ou até mesmo para realizarem eventos no qual seja necessário o mapa. Segundo Frainšic, Špicar e Fialová (sem data) afirmam que a utilização desta aplicação permite criar mapas mais precisos e atraentes para a prática de orientação.

O *Purple Pen* tem como utilidade organizar eventos através do desenho de percursos de Orientação, sendo na Região Autónoma da Madeira o programa mais utilizado pelos traçadores de percursos. Utilizando mapas criados através do *Open Orienteering Mapper* ou simples imagens satélites, é possível através do mesmo criar percursos através do desenho dos pontos de controlo, ajustar escalas, adicionar descrições, adicionar texto e imagens entre outros. Este programa é uma excelente alternativa às soluções arranjadas por alguns discentes, como é o caso de desenhar através do *Powerpoint*, pois este é muito mais demoroso e de baixa qualidade. Através da utilização desta aplicação foram desenhados percursos com o mapa da Quinta Magnólia e da EBSGZ. Os professores da escola EBSGZ tem agora acesso em formato

digital e em papel, a 24 percursos da Quinta Magnólia, dos quais 4 podem ser utilizados para fazer um *Peddy-Paper* com as respetivas perguntas, e ainda 14 exercícios/percursos na escola.

A aplicação *IOrienteeering* é um programa para telemóvel, que permite aos utilizadores praticarem Orientação utilizando o telemóvel como dispositivo de navegação. Esta permite a prática de Orientação de uma forma mais acessível e interativa para os utilizadores. De forma generalizada, através desta aplicação é possível praticar Orientação através de códigos QR ou *GPS*. Os códigos QR são colocados em determinados locais e o aluno, ao chegar a cada um desses pontos de controle, deve usar a aplicação para fazer *scan* do mesmo, podendo ou não, receber a informação no momento se está no local correto. Já a metodologia por *GPS* os alunos apenas precisam de passar no sítio onde está o ponto de controlo, sendo este validado através da conexão por *GPS*, emitindo um sinal sonoro e visual. Uma das mais valias desta aplicação é que permite ter o mapa nessa mesma aplicação, ou seja, tudo o que o aluno precisa encontra-se na mesma. Para o professor existe também múltiplas vantagens, como é o caso de haver o registo da visita aos diversos pontos de controlo, aferindo os tempos entre pontos e o tempo final. Para além disso, de forma automática, é feita a classificação dos alunos no momento, sendo apenas necessário conexão à internet. O *IOrienteeering* é uma ferramenta muito útil para os professores, e especialmente para os alunos, pois para além da sua utilidade para o contexto de aula, também permite ao aluno ter acesso a mapas ou eventos que são públicos, podendo ser uma forma de fomentar estilos de vida mais saudáveis, neste caso através da prática de exercício físico.

Para termos uma maneira de avaliar os níveis de AF durante a intervenção, utilizámos acelerómetros *Actigraph*. O acelerómetro é um dispositivo que pode ser colocado em diversos sítios, que é capaz de medir acelerações e desacelerações nos três planos, fornecendo frequência, duração e intensidade através de: dispêndio energético, equivalente metabólico, nº de passos e % e/ou tempo de AF (sedentária, leve, moderada, moderada-a-vigorosa, vigorosa e muito vigorosa). Os acelerómetros têm sido amplamente aceites como sensores úteis e práticos, como um dispositivo portátil destinado a medir e avaliar a AF, quer em contextos clínicos/laboratoriais, quer para uso quotidiano (Mathie et al., 2004). A utilização de acelerómetros durante a intervenção de Orientação, permitiu ter acesso a informações precisas sobre a quantidade de AF realizada durante as tarefas, monitorizando o nível de atividade, tirando ilações e podendo adequar as aulas seguintes consoante os objetivos delineados.

A utilização de tecnologia para a lecionação desta matéria de ensino foi importante, pois permitiu atualizar o mapa transformando-o num mapa de Orientação, facilitou o processo de traçar percursos e de forma correta utilizando a simbologia e sinalética adequada, permitiu a monitorização de níveis de atividade e tempos, mas mais importante ainda tornou a Orientação mais acessível e atraente para os alunos, pois 90% dos mesmos numa futura abordagem gostariam de dar continuidade ao uso da aplicação. Todo o conjunto de tecnologias pode ter auxiliado o aluno a entender melhor os princípios básicos de Orientação, como orientar e ler o mapa.

8.2. Inovação

8.2.1 Enquadramento

A inovação de forma generalizada pode ser estabelecida como algo que é realizado de forma diferenciada, ou algo novo com algum benefício e/ou valor, podendo esta decorrer em diversos âmbitos. De forma sucinta está relacionado com uma mudança que leva a uma melhoria.

Segundo Sousa e Fino (2018) a escola moderna foi construída para que os alunos "quando nela entrassem, passassem imediatamente a 'respirar uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo 'oficial' da escola pública". No entanto, os próprios alunos devem, também, ter um papel ativo na procura por essas orientações e descobertas significativas. Deve ser da consciência do aluno, neste caso universitário, traçar o seu próprio caminho, inovando sempre que necessário. Fino (2011) acrescenta ainda que a inovação passa pela mudança na atitude e na criação de reais contextos de aprendizagem.

Sentimos a necessidade de inovar, sendo que essa inovação surgiu no âmbito do Desporto Escolar, do 1º ciclo de ensino e ensino inclusivo.

8.2.2. Desporto Escolar

8.2.2.1. Enquadramento

É importante para nós, enquanto futuros professores de EF, ter conhecimento sobre o funcionamento, objetivos e valores do desporto escolar, pois este pode ser um contributo para o desenvolvimento social, cognitivo e psico-motor dos alunos. O DE pode ser uma continuidade do que é realizado nas aulas de EF, solicitando ao aluno determinados comportamentos, servindo também como complemento para promover estilos de vida saudáveis através de uma maior frequência de atividades e/ou diversidade de atividades.

O conhecimento da oferta no âmbito do DE e a metodologia utilizada, pode ser um facilitador para que nós professores possamos incentivar os alunos a participar nas atividades desportivas, quer seja como praticantes, árbitros ou até mesmo como organizadores.

A atualização do conhecimento é sempre uma mais-valia, e o mesmo acontece com o conhecimento sobre o DE. Cabe ao professor procurar essa cultura, procurando estar inteirado sobre as tendências e inovações desta área, podendo potencializar o desenvolvimento integral dos alunos.

8.2.2.2. História

O ponto de partida do Serviço de Direção Regional da Educação surgiu no período da Mocidade Humana, onde foram criadas, na Madeira, estruturas idênticas às já existentes em Portugal Continental e se organizaram atividades desportivas a partir do 1º ano do ciclo preparatório (atual 5º ano).

A década de 70 ficou marcada pela expansão do DE a nível regional. Deram-se início a alguns eventos que reuniam alunos de várias escolas nomeados Jogos Desportivos Escolares. O pavilhão Gimnodesportivo do Funchal foi, durante variadíssimos anos, o palco das cerimónias de abertura e encerramento desses jogos, reflexo do trabalho anual das escolas. As competições decorriam durante um fim de semana em vários recintos da cidade do Funchal. Nessa época a região não dava uso às atuais vias rápidas e túneis, o que obrigava a uma logística complexa para que os alunos provenientes de outros concelhos pudessem participar.

No entanto, o grande impulso do DE na Região teve data a 25 de abril de 1974. A delegação do funchal da Direção-Geral do Desporto estimulou o crescimento da EF e do Desporto no âmbito escolar proporcionando a regionalização do mesmo. A tomada da autonomia foi o pilar base à estruturação do organismo que iria tutelar o DE, a Direção de Serviços de Educação Física e Desporto Escolar, que posteriormente veio a designar-se de Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, gabinete esse que abraçou um ideal de carácter pedagógico. A principal prioridade do Gabinete era incrementar cada vez mais, apostando na qualidade, a disciplina da Educação e Expressão Físico-Motora no 1º ciclo de ensino básico, promovendo a colocação de licenciados desta área nas escolas e abrangendo, posteriormente, o pré-escolar. O DE manteve-se na delegação regional da DGD até 1978 sendo que após isto, integrou-se no sistema educativo.

8.2.2.3. O que é o Desporto escolar?

Conjunto de práticas físicas e desportivas desenvolvidas como complemento curricular num regime de liberdade de participação e escolha integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.

8.2.2.4. Missão, Visão e Valores

A missão passa por contribuir para o sucesso educativo (formação integral das crianças e jovens): Despacho nº6478/2017, 26 de julho “Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória” (princípios, visão, valores, áreas de competência). Por outras palavras, a DSDE pretende utilizar as práticas físicas e desportivas como meio de formação integral das crianças e jovens em idade escolar, de inclusão, de aquisição de hábitos de vida saudáveis e de combate ao insucesso e ao abandono escolar.

A visão é fazer com que todos os alunos integrados no sistema educativo da RAM pratiquem atividades físicas e desportivas de forma regular (aumento das taxas de participação desportiva).

O DE baseia-se em 5 valores:

- Trabalho/espírito de equipa - Conjugar esforços no sentido de manter a equipa (estrutura regional) motivada na busca pelas melhores soluções que proporcionem atividades ricas e diversificadas aos nossos alunos;
- Inovação - Nas estratégias, nas iniciativas, nos processos, como forma de promover a participação ativa dos jovens nas atividades, envolvendo a comunidade em geral na organização das mesmas;
- Inclusão - Permitir igualdade de oportunidades no acesso às práticas físicas e desportivas no respeito pela individualidade de cada um;
- Comunicação - Divulgar as boas práticas para o exterior como forma de garantir o reconhecimento da comunidade envolvente acerca do trabalho desenvolvido;
- Qualidade - Assumir as suas tarefas com responsabilidade e dedicação como forma de atingir a excelência na organização dos eventos, contribuindo para a melhoria dos desempenhos dos alunos.

8.2.2.5. Objetivos

Com os objetivos pretendem:

Melhorar a oferta desportiva - Reforçando a AF interna e o acesso às atividades disponíveis, nomeadamente aquelas cujas especificidades técnicas exigem condições especiais, bem como a atividades dirigidas a alunos com necessidades educativas especiais.

Estimular a procura pelo desporto escolar – Aumentando as taxas de participação desportiva, nomeadamente no ensino secundário e o número de eventos realizados.

Melhorar a qualidade da prática desportiva escolar – Ao nível de desempenho dos alunos, não só como praticantes, mas também como árbitros e outras funções, reforçando a formação dos mesmos nas diferentes áreas de intervenção e os docentes envolvidos no projeto do Desporto Escolar.

Reforçar o trabalho multidisciplinar, as parcerias e os patrocínios – Iniciando-se pela própria escola articulando o Desporto Escolar com a EF e outras disciplinas do currículo, com o Desporto Federado, efetuando-se estreita colaboração com as

organizações públicas e privadas para se rentabilizar meios e conseguir fontes de financiamento fora do âmbito da educação.

Consolidar o modelo já existente – Promovendo a constante avaliação do processo e a comunicação interna e externa, alargando a disciplina de Expressão e Educação Físico Motora a todo o Pré-Escolar.

8.2.2.6. Áreas de Intervenção

1. Pré-Escolar e 1º Ciclo Ensino Básico: Expressão e EF Motora (Curricular e enriquecimento curricular).
2. 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário: DE (enriquecimento curricular).
3. Educação Especial: EF Adaptada (curricular) e atividade motora adaptada (enriquecimento curricular).

8.2.2.7. Plano de Atividades

As atividades no 1º ciclo do ensino básico variam consoante o ano de escolaridade, ou seja, o Pré-escolar realiza apenas circuitos lúdicos, do 1º ao 2º ano vivenciam multiatividades desportivas, circuitos gímnicos e festivais de Natação. O 3º e 4º ano pratica Atletismo jogado, Futebol, Ténis, Esgrima, Andebol, *Ultimate Frisbee*, Basquetebol, Voleibol e festivais de Natação.

De forma resumida, para este ciclo de ensino podem frequentar a festa do DE, onde existem diversos projetos relacionados com Natação, Ténis, Esgrima e entre outros, ou participar em 8 semanas de atividades dos quais 1 semana é para o pré-escolar, 1 semana para 1º e 4º ano, 2 semanas para 1º e 2º ano e 4 semanas para 3º e 4º ano.

No que concerne às atividades de 2º, 3º ciclo e Secundário estas são variadas, sendo algumas continuadas de forma regular ao longo do ano e outras são pontuais:

- Atividades regulares: AMA; Andebol; Atletismo; Badminton; Futsal; Ginástica; Judo; Atividades Náuticas; Natação; Patinagem; Ténis de Mesa; Voleibol;

- Atividades pontuais: Basquetebol 3x3; Festa do Desporto Escolar; Dia do Futebol Feminino; Corridas de Aventura; AMA (Atividades náuticas, Bitoque/Rugby, Desportos de Raquetes, Orientação, Slalom cadeiras de rodas, Jogos Tradicionais (...))

8.2.2.8. O desporto escolar na escola

Na escola o DE não tinha uma oferta muito diversificada, sendo que a oferta para os alunos passava por 5 modalidades, nomeadamente o Badminton, Futsal, Voleibol, Ténis de Mesa e Grandes Superfícies - Dança.

Tabela 9 - Atividades de complemento curricular e projetos extracurriculares

Atividades de complemento curricular	
As atividades	O(s) responsável(eis)
Desporto escolar	Hélder Andrade (coordenador) Filipe Calado (CAI) Sérgio Abreu (CAI) Marisela Freitas (Badminton) Daniela Nunes (Grandes Superfícies-Dança) Adelina Rodrigues (Ténis de Mesa) Orlando Freitas (Voleibol) Ana Freitas (Badminton) Ricardo Ladeira (Futsal) Bruno Sousa (Futsal)

8.2.2.9. O núcleo de Badminton

Aquando do EP na EBSGZ tivemos a possibilidade de integrar o núcleo de Badminton da escola. A escolha deste núcleo adveio da necessidade de percebermos melhor como funciona o mesmo, pois poderá ser uma função a exercer num futuro próximo aquando da nossa inserção no mercado de trabalho. Para além deste nosso interesse, o núcleo de Badminton parecia estar bem organizado, constituindo uma mais-valia para a nossa aprendizagem, funcionando num horário compatível com o nosso sendo este à quinta-feira.

Segundo a professora responsável Prof. Marisela Freitas, o núcleo era composto por cerca de trinta alunos, sendo que vinte e cinco participavam de forma regular nas competições organizadas pelo DSDE, integrando os escalões de infantis, iniciados, juvenis e juniores. Os restantes alunos apenas participavam nos treinos ou porque costumavam ter competição ao fim de semana de outros desportos federados, ou porque eram federados no Badminton por um clube.

Aquando da nossa participação no núcleo tivemos a possibilidade de exercer diversas funções, nomeadamente auxiliar no momento de treino ajudando na organização do mesmo e fornecendo feedback aos alunos sobre as suas ações/decisões. Para além disso tivemos ainda a possibilidade de acompanhar o professor responsável nas competições do DE.

8.2.2.10. Questionário aos Alunos sobre DE na escola

Por nossa iniciativa, procurando também dar um contributo à EBSGZ, construímos um questionário online com o intuito de aferir a perceção dos alunos sobre o DE ([apêndice 25](#)). Com a realização deste inquérito pretendíamos identificar as necessidades e preferências dos alunos, procurando uma melhoria contínua do trabalho desempenhado com enfoque no aluno. Com a identificação de eventuais problemas, seria possível montar estratégias servindo melhor o nosso público-alvo, o aluno.

A amostra que participou neste questionário foi composta por um total de 264 alunos (um quarto dos alunos da EBSGZ), dos quais 126 do sexo feminino (47,7%) e 138 do sexo masculino (52,3%), com idades compreendidas entre os 10 e 20 anos de idades

Aquando da questão “És atleta federado no presente ano letivo?” de acordo com os dados obtidos, podemos aferir que mais de metade (66,3%) dos alunos não praticam desporto federado no presente ano letivo. Em contrapartida, 33,7% é atleta federado. Podemos assim observar que existe uma baixa participação dos alunos da escola em competições federadas

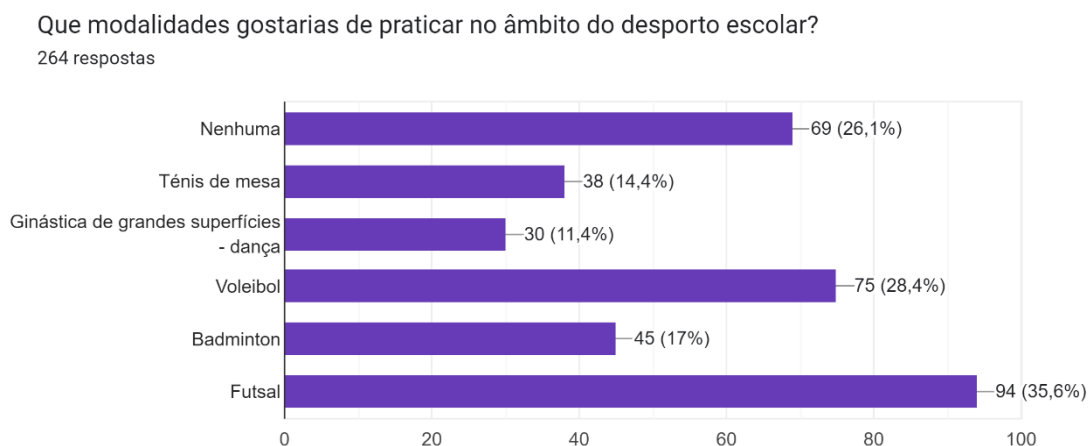
Ao perguntar se os alunos conhecem o DE, 95,8% dos alunos referem que já ouviram falar deste. Posto isto foi possível aferir que existe o conhecimento sobre o DE de quase 100% da amostra.

Apesar da maioria dos alunos conhecerem o DE, 68,2% diz que participa ou já participou em alguma atividade, já os restantes 31,8% dizem nunca ter participado em quaisquer atividades do DE. Os dados referentes aos alunos que nunca participaram pode ser um pouco preocupante, pois cremos ser necessário todos os alunos terem uma experiência no DE, podendo ser uma forma de incentivar a um estilo de vida mais saudável, através da prática de exercício físico.

Ao perguntar se os alunos da escola conhecem os núcleos do DE, quase metade dos alunos dizem não ter conhecimento sobre os mesmos. Estes dados podem ser um indicador de que a comunicação/divulgação dos núcleos não está a ser feita da forma mais eficaz. Pode ainda ser um dos motivos da baixa adesão dos alunos ao DE da escola, dados esses que poderão ser encontrados mais à frente.

Relativamente às modalidades que a escola desenvolve através do DE, aquela que os alunos gostariam ou gostavam de praticar mais era o Futsal (35,6%), seguido do Voleibol (28,4%). Contudo, é importante referir que 26,1% dos inqueridos não gostaria de praticar nenhuma modalidade das que a escola oferece. Seria importante aferir modalidades que fossem ao encontro das motivações dos alunos, com o intuito de aumentar o interesse pela prática dessas modalidades e consequentemente aumentar a adesão ao DE. Este trabalho deve ser um trabalho conjunto entre o coordenador do DE, os professores e os alunos (gráfico 4).

Gráfico 4 - Representação em % das respostas à questão "Que modalidade gostarias de praticar no âmbito do DE?"



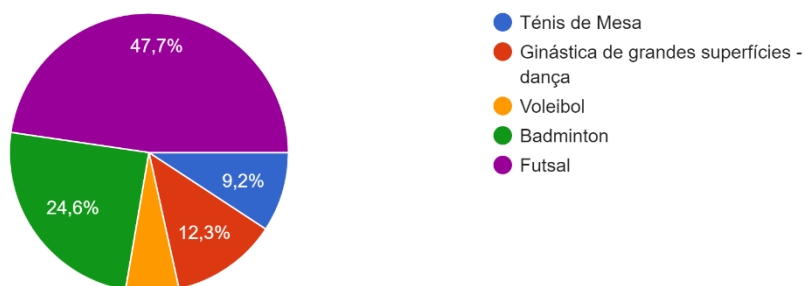
No que concerne à participação dos alunos no DE da escola no ano letivo 2022/2023, apenas participavam 24,6% da amostragem. Pelo contrário, grande parte dos inquiridos não estavam envolvidos esse ano no DE (75,4%). Os dados aferidos foram ao encontro do desconhecimento dos diversos núcleos mencionados anteriormente, sendo necessário refletir sobre esta questão.

No que diz respeito às modalidades com maior participação dos alunos, foi possível aferir que o futsal tinha uma participação de 47,7%, e o badminton de 24,6% sendo estas as modalidades com maior adesão (gráfico 5).

Gráfico 5 - Representação em % das respostas à questão "Indica em que modalidades participas no DE?"

Se sim, indica em que modalidade participas no desporto escolar?

65 respostas



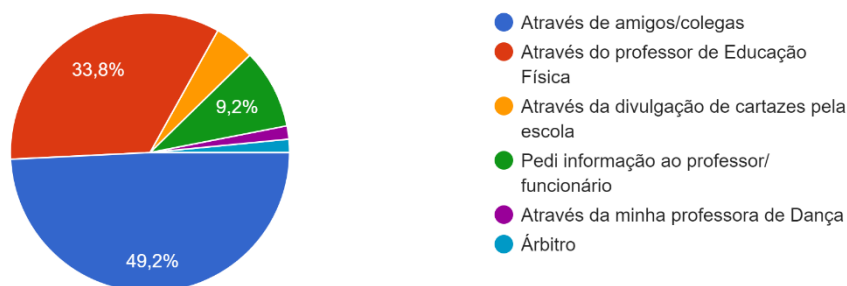
Dos alunos inscritos no DE, 69,2% participavam nas competições escolares. Em contrapartida 30,8% diziam não participar nas mesmas. A não participação pode ser por diversos fatores, tais como o facto das competições serem ao fim de semana, por serem realizadas em escolas dificultando a deslocação até ao sítio, o facto de serem federados e só participarem nos treinos, entre outros.

Ao perguntar aos inqueridos, como obtiveram conhecimento do núcleo do DE, 49,2% disse que foi através de amigos/colegas, e 33,8% através do professor de EF. É importante referir que apenas 4,1% dos alunos mencionaram ter conhecimento através da divulgação de cartazes na escola, algo que era valorizado como forma de divulgação dos núcleos. Criar outras estratégias de divulgação poderá ser importante, pois como foi possível aferir anteriormente cerca de metade dos inqueridos não têm conhecimentos sobre os diferentes núcleos da escola (gráfico 6).

Gráfico 6 - Representação em % das respostas à questão " Como tiveste conhecimento do núcleo do DE?"

Como tiveste conhecimento do núcleo do desporto escolar?

65 respostas



Em relação à pergunta se os alunos gostariam que a escola tivesse núcleos de outras modalidades, as opiniões foram divididas, sendo que 50% gostaria que a escola proporcionasse outras modalidades. Mais tarde, irão ser apresentados os dados relativamente às modalidades que os alunos gostariam que a escola desenvolvesse no DE.

Uma das razões que podemos descartar pela qual os alunos não participam no DE é a falta de condições para a prática das modalidades. Pois cerca de 89,2% dos inquiridos afirma que a escola tem condições para praticar as modalidades do DE.

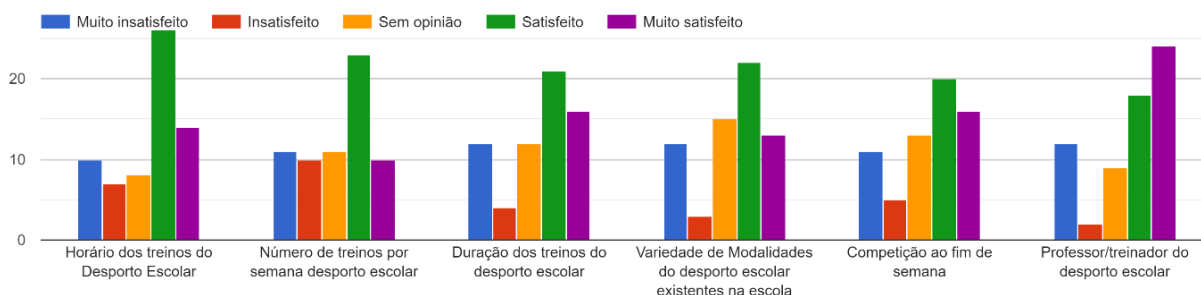
Dos alunos que participam no DE, 95,4% diz que o DE é “Bom” ou “Muito Bom”. Isto pode ser um indicador da qualidade do trabalho realizado pelos dinamizadores dos núcleos.

No que toca à recomendação do programa do DE a terceiros 90,8% recomendaria a outros alunos juntarem-se aos núcleos do DE .

Relativamente ao grau de satisfação sobre alguns aspetos do DE desenvolvido pela escola, os alunos reportam no geral estarem satisfeitos ou muito satisfeitos com a sua logística, no entanto nos diversos parâmetros também existe uma quantidade considerável de alunos que estão muito insatisfeitos, seria importante aferir junto dos mesmos o porquê da sua insatisfação (gráfico 7).

Gráfico 7 - Representação nº das respostas à questão "Para cada uma das afirmações que se seguem indica o teu grau de satisfação"

Para cada uma das afirmações que se seguem indica o teu grau de satisfação selecionando de 1 (Muito insatisfeito) a 5 (muito satisfeito)



Foi possível aferir que 57,8 % dos alunos inquiridos já haviam participado anteriormente no DE, no entanto no ano letivo 22/23 não o faziam, podendo ser este um indicador de alguma insatisfação. Já 42,2% diziam nunca terem participado.

Relativamente às razões pelas quais os alunos não participavam no DE, estes referiram inúmeras razões, tais como não conseguirem participar nos treinos e/ou competições (38,7%), não gostarem do DE (21,1%) e não gostarem das modalidades que a escola oferecia (12,1%). Tendo em conta estes dados, é importante o coordenador do DE, tomar medidas interventivas de maneira a combater estes constrangimentos.

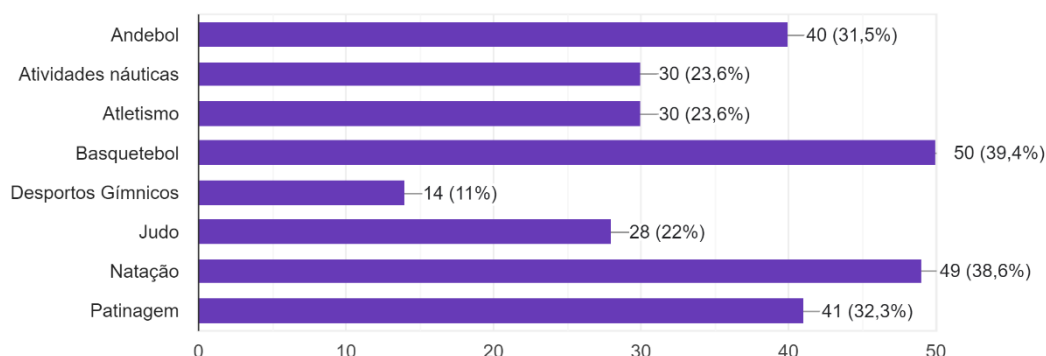
No que concerne à promoção da inclusão e construção de amizades pelo DE, 64,8% dos alunos afirmam que o DE promove ou promove muito estes princípios. Algo fundamental, tendo em conta os valores que devem ser incutidos para a formação dos alunos como um todo.

Ao questionar se os alunos gostariam de participar em outras modalidades para além dos núcleos da escola, quase metade dos inquiridos (48,1%) disseram que sim. De modo a aumentar a participação dos alunos no DE, deve-se perceber que modalidades estes gostariam que fossem incluídas, por forma a ir ao encontro das necessidades (gráfico 19).

Gráfico 8 - Representação em % das respostas à questão " Se sim, em quais?"

Se sim, em quais gostaria? (Pode seleccionar mais do que uma opção)

127 respostas



Por fim, questionamos aos alunos que modalidades gostariam que fossem desenvolvidas na escola no âmbito do DE. Tendo em conta as modalidades que estavam inseridas no DE pela Direção Regional de Educação, aquelas que os alunos mais gostariam que fossem desenvolvidas eram, o Basquetebol (39,4%), a Natação (38,6%), o Andebol (31,5%) e a Patinagem (32,3%). Estas informações podem ser pertinentes para modificar o DE na escola.

Tendo em conta a relevância destes dados os mesmos foram apresentados na última reunião de grupo 620, no dia 14 de junho ([apêndice 26](#)). Ao apresentarmos estes dados tínhamos com intuito causar alguma reflexão por parte dos professores, por forma a que interviessem e realizassem as ações que acharem mais pertinentes para que os alunos tivessem um serviço com maior qualidade, e que fosse ao encontro das motivações e necessidades dos mesmos.

8.2.3. 1º Ciclo

8.2.3.1 Enquadramento

O processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, estando em constante mudança, e abrange uma grande quantidade de fatores. Para cada ano de escolaridade o professor tem de ter capacidade de perceber as diferentes questões relacionadas com as aprendizagens para o aluno e também com as características do mesmo, pois conforme o aluno vai progredindo no processo, vai apresentando diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, psicológico, social, físico entre outros.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido o professor deve adaptar-se as necessidades dos alunos, realizando ajustes a nível das metodologias e estratégias utilizadas, fazendo com que estas se adequem a cada situação, neste processo que é complexo, mas fundamental para o aluno.

No plano de estágio não está contemplado qualquer experiência com alunos do 1º ciclo, no entanto existe alguma probabilidade de lecionar a estes anos de escolaridade após o término do presente ciclo de estudos. Por essa razão achámos fundamental procurar algum conhecimento teórico sobre o mesmo, percecionando as características desta população através da observação de aulas cruzando-a com a bibliografia encontrada.

8.2.3.2. Aprendizagens Essenciais

No documento de AEEF (Direção Geral da Educação, 2018) para o 1º ciclo do ensino básico, na disciplina de EF é solicitado ao professor de EF que proporcione ao aluno momentos para que desenvolva o seu repertório motor, a expressão corporal e a cooperação em atividades físicas.

No 1º e 2º ano é esperado o desenvolvimento de competências essenciais as relativas aos blocos de Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios e Jogos. As Perícias e Manipulações deverão ser promovidas “através de ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da ação própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho.”. Os Deslocamentos e Equilíbrios “através de ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação, no sentido de aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação.”. Nos Jogos o aluno deve “Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos”.

No 3º ano, o professor deverá “criar percursos onde os alunos realizam diversas habilidades gímnicas básicas da GINÁSTICA, relativas ao 3.º ano de escolaridade, em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e ou combinando as ações com fluidez e harmonia de movimento.” Nos jogos os alunos devem realizar algo semelhante ao 1º

e 2º ano, mas “em jogos coletivos com bola, jogos de perseguição, jogos de oposição e jogos de raquete.” (Direção Geral da Educação, 2018).

No 4º ano é idêntico ao terceiro, no entanto o aluno deve ser capaz de demonstrar as suas habilidades numa das subáreas de ARE, patinagem, percursos na natureza ou natação.

Apesar de haver algumas semelhanças entre os diferentes anos do 1º ciclo, é possível averiguar que existe sempre alguma mudança, sendo que quando comparamos com o 5º ano de escolaridade é possível aferir que existe uma grande transição daquelas que são as áreas de atividades físicas, e consequentemente os seus objetivos.

8.2.3.3. Desenvolvimento Humano

O desenvolvimento humano, segundo Barreiros (2016), pode ser entendido com diferentes dimensões, sendo um processo complexo onde essas diferentes dimensões do ser humano interagem em conjunto. Nesse mesmo documento é possível consultar diferentes dimensões de análise para as diferentes idades, sendo estas morfológicas, física, cognitivas, percetivo motora entre outras. No 1º ciclo a idade costuma variar entre os 5 e os 9 anos, sendo que neste grupo estes proclamam que a nível:

- Morfológico - Crescimento físico moderado. Proporcionalidade diferente da adulta. Dimorfismo sexual progressivamente percebido.
- Física - Flexibilidade elevada. Força reduzida. Resistência reduzida. Fadiga interfere em atividades prolongadas.
- Percetivo-motora - Aquisição de skills complexos. Aquisição de sequências de movimentos. Desenvolvimento de competências percetivas (distância, declive, relevo, etc.).
- Cognitiva - Pensamento concreto. Reduzida capacidade de abstração e representação. Dificuldade em elaborar estratégia. Antecipação reduzida das consequências de ação. Dificuldade de concentração prolongada.
- Moral - Perceção da regra como limitação. Perceção das consequências diretas da ação. Bom/mau. Certo/errado. Reciprocidade.

- Social - Atividade autocentrada. Competição com opositor direto. Aprendizagem de comportamentos sociais e distinção entre aceitável/não-aceitável. Domínio da etiqueta.
- Afetiva - Forte empenhamento emocional (emoção sobreposta à razão). Foco excessivo na vitória. Forte probabilidade de mudança de atividade.
- Competitiva - Jogo para desenvolvimento. Aquisição de skills fundamentais. Praticar para jogar. Predomínio do jogo em detrimento do treino. (Barreiros, 2016).

Ao comparar as diferentes dimensões nas faixas etárias 5-9 anos e 10-13 anos, podemos aferir que existem diversas alterações sendo que é fundamental conhecê-las para que o planeamento das aulas esteja o mais próximo possível do adequado, por forma a haver grande estimulação dos alunos e consequentemente uma melhor aprendizagem.

8.2.3.4. Observações ao 1º Ciclo *versus* 2º Ciclo

Ao realizar observações ao 1º ciclo de ensino na Escola básica de 1.º Ciclo c/ Pré das Figueirinhas foi possível constatar diversas diferenças, comparativamente as aulas lecionadas ao 2º ciclo na EBSAAS.

No que concerne as ações dos alunos, foi possível aferir que no 1º ciclo de ensino há uma tendência para as crianças estarem um pouco mais focadas em si, ou seja, parecem estar a descobrir o seu corpo e a interação com o meio, procurando movimentar-se e realizar habilidades motoras bastante diversificadas. Já no 2º ciclo de ensino, é possível observar uma procura constante dos alunos pela interação com os seus colegas, procurando captar a atenção dos mesmos, mas também alguma aprovação.

No que concerne aos níveis de energia e concentração são também muito diferentes. No 1º ciclo os alunos parecem demonstrar níveis mais elevados de energia, mantendo níveis de AF elevados por períodos prolongados quando as tarefas são motivadoras. Já no 2º ciclo, os alunos demonstraram uma maior capacidade de concentração para as tarefas a realizar.

Foi possível constatar aquando das observações no 1º ciclo, que é necessário acostumar os alunos a cumprirem regras, é necessário deixá-los autodescobrirem, mas é preciso ter algumas regras base que os mesmos respeitem por forma a que a aula não seja um caos desorganizado. Outra estratégia, passa por realizar muitos jogos lúdico-desportivos, que vai ao

encontro do que foi mencionado antes, ou seja, terem a possibilidade de se expressarem e descobrirem-se, mas sempre com um conjunto de normas que devem ser respeitadas.

Para o 2º ciclo, os jogos lúdico-desportivos também são uma estratégia, pois é algo que os alunos demonstram muito interesse e gosto, no entanto, já existe uma maior possibilidade de realizar outro tipo de tarefas pois os alunos têm uma maior capacidade de autorregulação assumindo uma maior responsabilidade.

É de salientar que esta visão é um pouco generalista e limitada, tendo em conta a nossa curta experiência com ambos os ciclos, pois cada aluno é um ser único com diferentes características e necessidades.

A criação da possibilidade de poder observar aulas do 1º ciclo com a obrigatoriedade de lecionar aulas a alunos do 2º ciclo, possibilitou a acumulação de alguma experiência em idades mais baixas. Esta pequena experiência permitiu que pudéssemos vivenciar e compreender um pouco as diferentes características dos alunos nas diferentes idades, perceber que estratégias poderão funcionar um pouco melhor com cada ciclo, aferindo que as abordagens pedagógicas para ambos provavelmente terão de ser diferentes.

Estas experiências vieram comprovar que ensinar é uma atividade dinâmica, que solicita ao professor uma adaptação constante à realidade e necessidade dos alunos. Posto isto o professor deve ter plena consciência de que os seus atos terão consequências diretas no desenvolvimento dos alunos, procurando adquirir conhecimento de forma contínua, sendo muito reflexivo sobre a sua prática e procurando desenvolver-se pessoalmente por forma a que dê um contributo cada vez mais positivo para a formação dos alunos.

8.2.4 Ensino Inclusivo

8.2.4.1 Enquadramento

A educação inclusiva é um direito essencial para a educação de todos os alunos, incluindo aqueles com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta é fundamental para assegurar que o acesso à educação é igualitário no que concerne a oportunidades. O Comité dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2016) afirma que a educação inclusiva é importante para o bem-estar, a dignidade, a autonomia dos estudantes, desenvolvendo os mesmos para que sejam mais justos e inclusivos, valorizando as diferenças e respeitando-as. É

importante que o meio escolar, pessoal docente e não docente, garanta o acesso à educação com estes valores.

A Declaração de Salamanca de 1994, foi um marco importante para a inclusão dos alunos com NEE, declarando a "Escola Para Todos" ou "Escola Inclusiva" solicitando o acesso dos alunos com NEE às escolas regulares, realçando a necessidade de haver adaptação por parte das escolas e professores às características e necessidades dos mesmos (UNESCO, 1994).

Segundo Candeias et al. (2009) a inclusão educativa propõe que os alunos com NEE tenham o direito de frequentar o ensino regular, obtendo todo o apoio indispensável ao seu processo de E-A, independentemente das suas necessidades educativas. Já para a UNESCO-IBE (2016) os alunos com NEE devem ser incluídos em turmas numa sala de aula normal, excluindo as salas de aula especiais. Ou seja, todos têm o direito de estar no mesmo espaço educativo.

Segundo Cunha (2015) para que haja inclusão, é necessário que sejam criadas condições, havendo recursos pedagógicos para que ocorra a aprendizagem do aluno. A formação dos discentes é fundamental. Proporcionar essas condições é facilitar o processo de E-A, dando a oportunidade de aprender, compreender, respeitar e conviver com as diferenças.

Para que os alunos com NEE possam experienciar o sucesso através da aprendizagem, estes deverão ter um apoio pedagógico acrescido, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, um currículo específico individual e tecnologias de apoio. Os alunos têm ainda a possibilidade de vivenciar áreas curriculares específicas, como leitura e escrita em Braille, a orientação e mobilidade, o treino de visão e a atividade motora adaptada, isto para que seja garantido uma educação de qualidade.

Conhecer melhor a unidade da escola EBSGZ, que trata dos alunos com NEE foi importante para entender as necessidades dos alunos que têm problemas de aprendizagem e/ou deficiências, mas também as estratégias e recursos necessários para que tenham uma aprendizagem e desenvolvimento mais significativo.

Na escola EBSGZ, existem um total de 255 alunos que têm diversas barreiras à aprendizagem, como dificuldades no funcionamento intelectual, perturbações de aprendizagem específicas (dislexia, disortografia, discalculia, dispraxia), perturbações da linguagem e da fala,

do espectro do autismo, déficit de atenção e hiperatividade, problemas de saúde (neurofibromatose, miopatia etc.), trissomia 21, perturbações emocionais e comportamentais graves, entre outros. Tendo em conta estes números, achamos que aquando da entrada no mercado de trabalho é provável que lecionemos aulas a turmas no qual estejam presentes alunos com NEE, pois existe a inclusão dos mesmos em escolas regulares. É necessário então que estejamos preparados para lidar com os alunos, procurando proporcionar aos mesmos bons momentos de aprendizagem tendo em conta as suas características. Trabalhar em conjunto com a unidade pode levar a uma melhor compreensão sobre os alunos, e possíveis ferramentas a utilizar, havendo adaptação das aulas e objetivos. Para além disso é necessário ter conhecimento sobre as leis e regulamentos por forma a realizar um trabalho correto, beneficiando os alunos com aqueles que são os seus direitos, evitando práticas inadequadas e/ou a exclusão dos mesmos.

8.2.4.2. Atividade Motora Adaptada

A atividade motora adaptada é um programa que proporciona ao aluno com necessidades especiais aumentar o seu repertório motor, pois são adequadas metodologias de ensino consoante as suas necessidades (Duarte e Werner, 1995). Estes programas de AF têm como objetivo a reabilitação, procurando melhorar a mobilidade, a autonomia e autoconfiança.

A prática de exercício físico e desporto por crianças e jovens com NEE e deficiências tem um impacto positivo direto na qualidade de vida dos mesmos, havendo benefícios fisiológicos podendo facilitar a integração social e a inclusão na sociedade. Lino (2006) afirma que a prática de exercício físico e/ou desporto é o melhor meio para integrar a criança na comunidade escolar e na sociedade.

Segundo Símon (2010), uma das principais dificuldades do professor de EF, aquando da lecionação de aulas a alunos com NEE, é incitar a confiança, autoestima e segurança, bem como proporcionar um ambiente que motive os alunos a realizarem as tarefas por forma a criar um clima propício ao desenvolvimento de habilidades motoras e competências, para que se transcendam.

O professor para auxiliar os alunos, é fulcral que conheça as características individuais de cada um, pois as suas limitações motoras e/ou cognitivas podem restringir os exercícios propostos. Esse conhecimento permitirá realizar planeamentos adequados às suas necessidades

e com as devidas adaptações. É ainda necessário que o professor tenha em atenção que determinadas tarefas podem ser contraindicadas do ponto de vista clínico. O professor deve ter noção da responsabilidade que tem em mãos, procurando formação e conhecimento sobre essas limitações, fornecendo atividades que sejam seguras e adequadas.

8.2.4.3. Caracterização da Unidade de Ensino Especializado

A unidade de ensino especializado da EBSGZ conta com 9 alunos, 3 rapazes e 6 raparigas, desde o 5º ao 12º ano de escolaridade, das quais 3 estão diagnosticados com Trissomia 21 e 6 com dificuldades no funcionamento intelectual. Estes alunos revelam dificuldades na coordenação motora grossa, mais precisamente nas habilidades de locomoção (ex: correr, subir e descer escadas) e manipulativas (ex: chutar e agarrar).

Sermos limitados no que concerne a movimentos básicos de locomoção e manipulação, pode levar a diversas complicações no quotidiano. Dando o exemplo de uma baixa ou reduzida, capacidade de locomoção, esta pode afetar a capacidade do indivíduo de deslocar-se de forma autónoma e segura, limitando a capacidade de realizar tarefas como o deslocar-se até à escola. No que concerne às tarefas de manipulação de objetos, pode dificultar a realização de tarefas como o vestir-se e cuidar de si mesmo, podendo ainda interferir na capacidade de realizar atividades profissionais.

Para além das limitações físicas, também pode ter consequências no foro psicossocial pois existe uma tendência da sociedade para as excluir devido às suas limitações, fazendo com que possa afetar a sua autoestima, confiança, levando a alguma frustração e até ao isolamento social.

8.2.4.3.1 Deficiência Intelectual

Segundo APA (2013) a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e adaptativo, com início no período de desenvolvimento, afetando a capacidade de aprender e resolver problemas. O funcionamento intelectual está relacionado com a capacidade mental geral que envolve o raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, compreensão de ideias, o saber julgar e o aprender escolar através da experiência. Já o funcionamento adaptativo engloba um conjunto

de habilidades relacionadas com a comunicação, cuidado pessoal, socialização, saúde e segurança, entre outras. Em suma está relacionado com a tarefas que têm influência nas tarefas diárias, na autonomia e vida social (Almeida, 2012; APA, 2013; Schalock, 2010.).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001) classifica a deficiência intelectual a diversos níveis, através da pontuação dos testes de quociente de inteligência, sendo que de 50 a 75 é considerado deficiência intelectual ligeira, de 35 a 50 é moderada, de 20 a 35 é severa e menos de 20 é considerada profunda.

O sistema de classificação *American Association on Intellectual Disability and Development* (2010) tem por base 5 dimensões que são a capacidade intelectual, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto permitindo a determinação dos apoios que promovam o desenvolvimento educacional, de interesses e do bem-estar, com o objetivo de promover a integração do individuo no meio.

Segundo Van Karnebeek et al. (2005) as causas para este tipo de deficiência são diversas podendo estar relacionado com problemas genéticos, vulnerabilidades no desenvolvimento, fatores ambientais, experiências traumáticas entre outros. No entanto, as mais comuns estão relacionadas com anormalidades cromossômicas, síndromes e mutações genéticas.

8.2.4.3.2. Trissomia 21 (Síndrome de Down)

A Trissomia 21, ou Síndrome de Down, é uma das muitas causas de deficiência intelectual, sendo uma condição genética que afeta uma a cada 691 crianças (National Down Syndrome Society, 2014), e que ocorre quando existe uma cópia extra do cromossoma 21, afetando o desenvolvimento físico e cognitivo (Bull, 2011). Esta deficiência pode afetar a capacidade de aprender, comunicar bem como a autonomia do indivíduo (National Down Syndrome Society 2022).

As pessoas com Síndrome de Down apresentam características físicas como: baixa estatura com pernas e braços curtos em relação ao tronco; baixo tônus muscular; perfil facial achatado e nariz; cabeça, orelhas e boca pequenas; olhos inclinados para cima e para fora; obesidade leve a moderada; sistemas respiratórios e cardiovasculares subdesenvolvidos; mãos

e pés largos, com dedos das mãos e pés curtos e um único vinco na palma da mão; fraco equilíbrio; dificuldades perceptivas; e má visão e perda auditiva.

Ou seja, existe todo um conjunto de complicações que podem advir desta condição genética, como problemas de saúde relacionados com o coração, sistema digestivo, problemas de visão e audição (Centers for Disease Control and Prevention, 2021), atrasos no desenvolvimento motor (ex: andar e sentar), dificuldades na aprendizagem (American Academy of Pediatrics, 2021), podendo estes ser minimizados com o ensino adequado.

8.2.4.3.3. Contraindicações no Exercício Físico

As pessoas com deficiência intelectual, que advêm da trissomia 21 ou não, podem beneficiar da prática de exercício físico como qualquer outra pessoa. Não obstante, deverão ser tomadas precauções aquando do planeamento e execução do plano de exercícios tendo em conta as suas características individuais (Rimmer & Yamaki, 2006).

É necessário realizar um diagnóstico prévio por forma a aferirmos as necessidades e limitações do indivíduo, pois pode influenciar a escolha e intensidade dos exercícios, mas também para determinar o nível de aptidão motora dos mesmos. Pode ser necessário adaptar os exercícios consoante as diferenças motoras, cognitivas e comportamentais que exigem adaptações específicas nos exercícios.

No caso das pessoas com o Síndrome de Down, 50% dos indivíduos com este tipo de condição têm algum problema cardíaco já de nascença (Freeman et al., 2008), têm uma maior probabilidade de desenvolver problemas respiratórios, inclusive infeções respiratórias e apneia do sono e, ainda uma maior preponderância para terem problemas ortopédicos como escoliose e hiper mobilidade articular (Newberger, 2000).

O professor, aquando da prescrição de exercício, deverá saber adaptar a intensidade, duração e tipo de atividade tendo em conta as limitações. É necessário ter em atenção exercícios que possam causar lesões nas articulações, como por exemplos exercícios de alto impacto, e/ou que haja hiperflexão e sobrecarga cardiovascular, que é o caso de treinos intervalados de alta intensidade.

É necessário também uma supervisão adequada por forma a garantir que os indivíduos realizam os exercícios corretamente reduzindo a probabilidade de lesões ou agravamento da sua condição.

Apesar de todas das limitações e precauções necessárias à prática de exercício físico, é recomendado a realização do mesmo pois pode melhorar as habilidades motoras e consequentemente melhorar a qualidade de vida.

8.2.4.4. Intervenção na Unidade

Aquando do nosso EP achámos que o desenvolvimento de uma atividade para a unidade de ensino especializado seria algo enriquecedor. Primeiramente porque os alunos com deficiência, por vezes, experienciam alguma dificuldade no que concerne à inclusão no meio e sociedade, podendo afetar a sua autoestima e confiança. Ao proporcionarmos este tipo de atividades, os mesmos podem sentir que as suas diferenças são valorizadas e aceites, percebendo que estamos dispostos a auxiliá-los a superar as suas dificuldades.

Para nós, enquanto futuros professores permitiu desenvolver um conjunto de aptidões como a empatia e a criatividade, bem como adaptar os nossos métodos de ensino às necessidades diferenciadas deste tipo de população, sendo útil para a lecionação, mas também para o quotidiano.

A nossa pretensão para com os alunos com a organização da atividade era proporcionar um momento de aprendizagem significativa através da criação de um ambiente seguro, agradável e motivante.

As pretensões para nós passavam pela aquisição de competências, ter conhecimento sobre as condições e necessidades específicas dos alunos com deficiências, entendendo como adaptar o ambiente de aprendizagem e torná-lo acessível para todos, assim como ter criatividade e flexibilidade para adaptar as atividades de ensino às necessidades dos alunos com deficiências.

De forma sucinta, a nossa intervenção tinha como objetivo ajudar os alunos com deficiência a superar obstáculos atingindo as suas metas de aprendizagem. Acompanhar e participar em todos o processo foi algo muito gratificante, permitindo a aquisição de conhecimento e skills para o nosso futuro pessoal e profissional, mas também valores como a empatia e o respeito.

9. A investigação no Estágio Pedagógico

9.1. Enquadramento

A investigação na prática docente deveria ser um processo sistemático, em que existe uma reflexão com o intuito do professor melhorar a sua prática pedagógica, pois através da investigação podem ser levantados problemas e eventuais respostas. A investigação na prática docente, pode levar a que haja uma melhoria do ensino e do processo de aprendizagem do aluno. Ao investigar problemas relacionados com a educação, o professor pode identificar estratégias de ensino, podendo melhorar a aprendizagem dos alunos, tornando a sua prática mais eficaz. Sendo outro aspeto positivo, a possibilidade de promover a inovação e a mudança, através do fornecimento de evidências baseadas em dados, que podem auxiliar nas tomadas de decisão. De acordo com Cochran-Smith e Lytle (2009), para além da investigação auxiliar os professores na sua prática pedagógica, permite também compreender um pouco melhor a complexidade do ensino e da aprendizagem. Fullan (2007), alega que a prática da mesma permite capacitar as escolas, estimulando a aprendizagem colaborativa.

A conciliação da investigação e da prática docente, pode ser uma mais-valia para o professor, podendo melhorar as suas capacidades e motivação para o ensino (Hargreaves, 1998), mas também a relação entre a componente teórica e prática, ajudando a promover melhores tomadas de decisão baseada em dados (Borko & Putnam, 1996).

A investigação durante o EP, permitiu que enquanto futuro professor aprenda, a pesquisar, identificar problemas, formular hipóteses e testá-las, a processar e analisar dados, debater e a desenvolver uma reflexão crítica, sustentada na evidência científica. A utilização de instrumentos no apoio laboratorial é fulcral para retirar indicadores, pois permite quantificar, perceber e explicar alguns acontecimentos e/ou processos (Lopes et al. 2015). Segundo Gouveia et al. (2018), o EP constitui uma excelente oportunidade de investigação, pois estão garantidas metodologias de avaliação e intervenção controladas, seguindo protocolos com qualidade. O mesmo autor, defende ainda que desenvolvimento de investigação aquando do EP, permite a melhoria da intervenção pedagógica, pois permite aferir as motivações e estilos de vida dos alunos, e potencializar a adaptação das estratégias de ensino, aos alunos. Pretende-se deste modo, através da investigação potencializar a adequação das estratégias de intervenção as características contextuais únicas, de modo a potencializar a aprendizagem.

A possibilidade de poder integrar o projeto EFERAM-CIT, permitiu um primeiro contacto com a investigação ainda antes do início do ano letivo, através de conhecimento dos procedimentos protocolares, com a participação em formação, bem como no desenvolvimento na capacidade de análise e processamento de informação recolhida. Paralelamente, o desenvolvimento das ações científico-pedagógicas individual e coletiva, permitiram o desenvolvimento de competências associadas a conceção, dinamização e avaliação de programas de intervenção, implementação de metodologias quantitativas e qualitativas e na elaboração de publicações (artigos, capítulos de livros e comunicações) e comunicações, em eventos científicos. A participação no EFERAM-CIT e o desenvolvimento das ações científico-pedagógico, contribuíram deste modo, para reforçar a importância da investigação no EP.

9.2. Comunicações e Publicações desenvolvidas

9.2.1. Artigos, capítulos de livros, resumos e comunicações

Ao longo do EP, foram desenvolvidos diversos trabalhos e comunicações para eventos científicos sendo estes descritos em seguida.

Revistas científicas com Fator de Impacto

No âmbito do EP, foram elaborados dois artigos encontrando-se em fase de conclusão e submissão:

- “*The Impact of Technology on Learning, Motivation, and Engagement: The Effects of an Intervention Program in Physical Education Classrooms*” – Autores: **Bento, C.**; Faria, L.; Antunes, H.; Pereira, A.; Sabino, B. & Rodrigues, A., submetido em Educacion XX1 (Q1 IF0,96);
- “*Alternative Materials on the Development of Tactical-Techniques and Decision-Making in Collective Invasion Sports Games*” – Autores: Faria, L.; **Bento, C.**; Antunes, H.; Sabino, B. & Rodrigues, A. em fase de conclusão.

Capítulo de Livros

Relativamente aos capítulos de livros, foram elaborados e aceites três, sendo estes:

- **Bento, C.;** Faria, L.; Pereira, A.; Coelho, A. & Rodrigues, A. (em prelo) Utilização das Tecnologias na Lecionação de Orientação, Perceção dos Alunos e dos Professores in *O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola interativa*.
- Rodrigues, A.; **Bento, C.;** Faria, L.; Sabino, B. & Antunes, H. (em prelo) Utilização das Tecnologias na Integração de Alunos Necessidades nas Aulas de Educação Física in *O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola interativa*.
- **Bento, C.;** Faria, L.; Antunes, H.; Pereira, J.; Sabino, B. & Rodrigues, A. (2023) Abordagem à Orientação Através das Tecnologias - A Gestão das Novas Tecnologias na Abordagem à Orientação: Efeitos de um Programa de Intervenção, in *Outdoor Sports: Trends Innovation and Sustainability*.

Livro de Atas

Foram ainda submetidos dois artigos para o Livro de Atas do Seminário Internacional Desporto e Ciência 2023, mais precisamente:

- **Bento, C.;** Faria, L.; Coelho, F. & Rodrigues, A. (em prelo) O Papel do *KINBALL* na Promoção da Motivação, das Ações Tático-Técnicas e Tomada de Decisão nos Jogos Desportivos Coletivos in *Livro de Atas do Seminário Internacional Desporto e Ciência 2023*.
- Faria, L.; **Bento, C.;** Coelho, F. & Rodrigues, A. (em prelo) O Ultimate Frisbee como Matéria Alternativa no Desenvolvimento de Ações Tático-Técnicas e da Tomada de Decisão in *Livro de Atas do Seminário Internacional Desporto e Ciência 2023*.

Paralelamente foram publicados três resumos no livro de atas das XXIV Jornadas da Sociedade Portuguesa da Psicologia do Desporto, que decorreram de 14 a 16 de setembro na Universidade da Madeira intitulados:

- **Bento, C.;** Faria, L.; Pereira, J.; Coelho, F. & Rodrigues, A. (2023) A motivação dos alunos nas aulas de Educação Física: O papel das novas tecnologias in *Livro*

de Atas de Avanços na Tecnologia do Desporto XXIV Jornadas da Sociedade Portuguesa da Psicologia do Desporto ISBN: 978-989-8805-91-1, pp 121.

- Faria, L.; **Bento, C.**; Pereira, J.; Coelho, F. & Rodrigues, A. (2023) Sedentarismo e Motivação nas aulas de Educação Física: um estudo em jovens do secundário in *Livro de Atas de Avanços na Tecnologia do Desporto XXIV Jornadas da Sociedade Portuguesa da Psicologia do Desporto* ISBN: 978-989-8805-91-1, pp 120.
- Pereira, J.; **Bento, C.**; Faria, L.; Sousa, D. & Rodrigues, A. (2023) A influência da motivação na prestação motora na matéria de orientação: Um estudo em adolescentes portugueses in *Livro de Atas de Avanços na Tecnologia do Desporto XXIV Jornadas da Sociedade Portuguesa da Psicologia do Desporto* ISBN: 978-989-8805-91-1, pp 124.

Comunicações

Do mesmo modo foram efetuadas nove comunicações em eventos científicos. Duas tiveram lugar na “Ação Científico Pedagógica Coletiva - A Educação Física para além do óbvio” que decorreu nos dias 4 e 11 de fevereiro de 2023 na UMA, denominadas de :

- “A Utilização das Novas Tecnologias na Abordagem de Orientação na Escola”, na ação de formação” Autores: **Bento, C.**; Faria, L.; Coelho, F. & Rodrigues, A.;
- “A Utilização das Novas Tecnologias nas Aulas de Educação Física: O Caso dos Alunos com Necessidades” Autores: Rodrigues, A.; **Bento, C.**; Faria, L. & Coelho, F.

Aquando da “Ação Científico Pedagógica Individual – KIN-BALL e ULTIMATE FRISBEE: contributos para o desenvolvimento das ações tático-técnicas e da tomada de decisão nos jogos desportivos coletivos” que decorreu no dia 15 de Março de 2023 no Pavilhão da EBSGZ. Foram igualmente desenvolvidas no Seminário Internacional de Ciências e Desporto 2023 duas comunicações em formato poster mais precisamente:

- “O Papel do KIN-BALL na Promoção da Motivação, das Ações Tático-Técnicas e Tomada de Decisão nos Jogos Desportivos Coletivos”, Autores: **Bento, C.**; Faria, L. ; Coelho, F. & Rodrigues, A.;
- “O Ultimate Frisbee como Matéria Alternativa no Desenvolvimento de Ações Tático-Técnicas e da Tomada de Decisão” Autores: Faria, L.; **Bento, C.**; Coelho, F. & Rodrigues, A.

Ainda na XXIV Jornadas de Psicologia do desporto, que decorreram de 14 a 16 de setembro de 2023 na UMa, foram realizadas três comunicações denominadas:

- “A motivação dos alunos nas aulas de Educação Física: O papel das novas tecnologias” Autores: **Bento, C.**; Faria, L.; Pereira, J.; Coelho, F. & Rodrigues, A.;
- “Sedentarismo e Motivação nas aulas de Educação Física: um estudo em jovens do secundário” Autores: Faria, L.; **Bento, C.**; Pereira, J.; Coelho, F. & Rodrigues, A.;
- “A influência da motivação na prestação motora na matéria de orientação: Um estudo em adolescentes portugueses” Autores: Pereira, J.; **Bento, C.**; Faria, L.; Sousa, D. & Rodrigues, A.
-

Prémio Investigação

Aquando da participação nas XXIV Jornadas da Sociedade Portuguesa de Psicologia do Desporto – Avanços na Psicologia do Desporto, foi atribuído o prémio de melhor poster e comunicação aos autores **Bento, C.**; Faria, L.; Pereira, J.; Coelho, F. & Rodrigues, A. com o artigo completo A motivação dos alunos nas aulas de Educação Física: O papel das novas tecnologias.

9.2.2. Investigação Informal

Para além das investigações mencionadas anteriormente em que foram utilizados protocolos específicos e metodologias ao rigor, foram também realizadas investigações paralelas no âmbito da nossa prática letiva, procurando constantemente prescrever, atuar, analisar e refletir sobre a nossa atuação na lecionação as diversas turmas. Paralelamente toda a

intervenção ser constantemente alvo de avaliação inicial, prescrição, atuação, análise e reflexão em núcleo de estágio, procurou-se igualmente e sempre que possível incluir o aluno no processo de E-A, através de questões informais, bem como através da construção e aplicação de instrumentos como questionários ao longo do ano letivo. Procurando sempre pesquisar e estudar, o complexo processo de E-A. Neste contexto, por exemplo, no âmbito da aptidão física (*Crossfit*), no início e no final do ano, procurou-se estudar a percepção dos alunos relativamente à liderança do professor, com o intuito de: (i) compreender a motivação e percepção dos alunos auxiliando no processo de ensino-aprendizagem; (ii) potencializar a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, em que o aluno tem uma participação mais ativa; e (iii) promover um maior desenvolvimento enquanto futuro profissional de Educação Física.

Aquando do trabalho de condicionamento físico ao longo do ano, foi solicitado aos alunos que respondessem a um conjunto de três questões via *WhatsApp*, que permitia aferir a sua percepção sobre a exigência física e gosto pela tarefa de *Crossfit* do dia. Com estes dados, foi possível repensar e reajustar as tarefas das aulas seguintes, evitando possíveis lesões e fadiga excessiva. Paralelamente foi possível aferir que os alunos se sentiam mais motivados para realizar tarefas em duplas, ou seja com um parceiro.

No final do ano letivo, foi aplicado um outro questionário com o intuito de aferir a percepção dos alunos sobre o professor. Este questionário era composto por 17 questões que abordam diversas dimensões, nomeadamente o: (1) conhecimento sobre as matérias; (2) gosto pelo ensino; (3) capacidade de comunicação; (4) liderança; (5) empatia e interesse pelos alunos; (6) personalização das aulas às necessidades; (7) incentivo à participação ativa; (8) solicitação da cooperação e trabalho em equipa; (9) clima de aprendizagem; (10) feedbacks; (11) promoção da prática de valores; (12) consciencialização de estilos de vida; (13) recursos materiais utilizados; (14) prática de exercício físico fora do contexto escolar; (15) inclusão; (16) gestão de conflitos, e (17) prática de diferentes modalidades ([apêndice 27](#)). A construção deste questionário teve por base as características essenciais para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, com base na literatura. No que concerne aos resultados, 98,5% das respostas dos alunos foram “concordo” ou “concordo completamente”, é possível deduzir que para além do professor ir ao encontro das expectativas pedagógicas, este também é capaz de estabelecer um clima propício a uma experiência educacional positiva, em que imperam o respeito, a responsabilidade, a cordialidade, a empatia e o interesse pelo bem estar dos alunos. O questionário continha uma segunda secção, no qual os alunos, tiveram ainda de descrever o

professor em três adjetivos, e mencionar quais as melhores e piores características do professor, possibilitando uma melhor compreensão da perspectiva dos alunos. Como resultado, o professor foi adjetivado como sendo simpático, assertivo, divertido, paciente, engraçado e respeitador ([apêndice 28](#)). É ainda de salientar que o questionário foi anônimo, com intuito de não condicionar os resultados

9.3. Conclusão

Através da investigação realizada ao longo do EP, tivemos a possibilidade de elaborar: dois artigos um submetido no *Journal of Physical Education and Sport* e um em fase de conclusão; três capítulos de livros, dois artigos e três resumos para livro de atas, e 9 comunicações subdivididas em três eventos distintos.

A realização de investigação na prática docente constituiu uma mais-valia para o processo de formação enquanto futuro profissional, pois permitiu aprofundar os meus conhecimentos e competências, bem como a compreensão dos conceitos teóricos em torno das diversas temáticas, visto que foi necessário pensar, pesquisar e refletir criticamente. Ao ter a possibilidade de realizar investigação, tive a possibilidade de perspetivar diversas temáticas de forma diferente, ampliando assim, o repertório de conhecimento podendo traduzir-se numa melhor prática docente.

Paralelamente com a realização de diversos estudos, foi possível trabalhar com diferentes instrumentos, como questionários e acelerómetros, que permitiram o desenvolvimento de competências de avaliação e quantificação em indicadores de atividades física, de AptF, da composição corporal e de performance motora, que serão úteis em contexto de escola, mas também como profissional de AF. A possibilidade de trabalhar com metodologias quantitativas e qualitativas, permitiram o desenvolvimento de competências na análise de informação de diferentes tipos, o uso e manuseamento de diferentes softwares, bem como compreender as potencialidades e limitações de ambas as metodologias.

Ao fundamentar a minha prática docente com a pesquisa de informação pertinente e com evidência científica, permitiu que as decisões fossem mais fundamentadas, aumentando a probabilidade de tomar as decisões mais adequadas, tendo em conta as características contextuais, contribuindo assim para um processo de E-A mais eficiente. Ao realizar a investigação tive a possibilidade de contribuir para a comunidade educativa, pois tive a

oportunidade de partilhar o meu conhecimento e trabalho realizado, através da produção de artigos, capítulos de livros, resumos e comunicações, mas também de ferramentas didático-pedagógicas que se demonstraram eficazes.

A investigação possibilitou o desenvolvimento de diversas capacidades, relacionadas com a pesquisa, análise, comunicação, estruturação de ideias, mas principalmente a capacidade de pensar criticamente, analisando de diferentes perspetivas os resultados obtidos, contribuindo para o meu desenvolvimento enquanto futuro profissional da área da educação.

10.Considerações Finais

Com a realização do presente relatório de estágio, pretende-se que estejam reunidas todas as informações relacionadas com o EP, estando presente no mesmo todo o planeamento, dinamização e reflexão crítica de todas as atividades e tomadas de decisão realizadas. Tendo em conta esta informação, no presente relatório consta todo o trabalho que foi desenvolvido ao longo do EP no ano letivo 2022/2023 na EBSGZ.

Aquando da realização contínua deste relatório, houve uma tentativa constante de transparecer a totalidade da experiência, nomeadamente o que foi realizado, fundamentado as decisões e refletindo criticamente sobre cada uma delas. No entanto tendo em conta a complexidade das experiências vivenciadas, torna-se um desafio capturar todas essas nuances e descrevê-las, pois muitas das vezes são experiências subjetivas e difíceis de descrever na sua totalidade.

Para que sejam formados profissionais competentes na área do ensino, é necessário solicitar junto dos mesmos, aquando da sua formação, que criem os seus próprios objetivos por forma a que contribuam ajudando os alunos nas suas aprendizagens, e que estejam empenhados no seu crescimento pessoal através de uma reflexão contínua sobre a sua ação pedagógica. O EP solicitou isso mesmo.

A possibilidade de realizar o EP permite que haja a oportunidade de vivenciarmos a lecionação de EF, lidando diariamente com desafios reais do ensino havendo uma aprendizagem com situações concretas, permitindo o desenvolvimento de estratégias e refletindo sobre as mesmas. A realização do relatório para além de solicitar a discriminação de todo o trabalho efetuado, incentiva à reflexão das nossas decisões, analisando os resultados obtidos e de que forma podem essas mesmas decisões serem melhoradas.

Enquanto professor estagiário tive a possibilidade de desenvolver e aprimorar diversas competências, nomeadamente: i) capacidade de analisar e refletir criticamente sobre as tomadas de decisão relacionadas com o ensino; ii) trabalhar em conjunto com outros profissionais (CT) em prol do desenvolvimento do aluno; iii) expressar-me oralmente, através de uma comunicação clara, objetiva e adequada; iv) utilizar a investigação na prática docente para uma melhoria do ensino e do processo de ensino-aprendizagem; v) fomentar a inovação vi) compreender os diversos métodos, modelos e estilos de ensino e as suas potencialidades e

fragilidades; sendo o desenvolvimento destas capacidades fundamental enquanto futuros professores de EF.

No que concerne aos alunos, o foco e centro de todo o processo de ensino, mais precisamente a turma de 11º ano da EBSGZ foram definidos como objetivos: i) desenvolver competências na área do desenvolvimento pessoal mais precisamente o respeito, disciplina e empenho; ii) desenvolver competências na área do relacionamento interpessoal, com ênfase no respeito pelo outro e o trabalho de equipa; iii) elevar as capacidades condicionais e coordenativas; iv) consciencializar para a importância de estilos de vida ativos, através da prática regular de exercício físico. Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido, transcrito neste documento, é possível aferir que os objetivos delineados foram alcançados com sucesso.

No entanto em todas as turmas que tive oportunidade de lecionar procurei olhar para o aluno, procurando solicitar o desenvolvimento integral e holístico, valorizando o desenvolvimento do conhecimento e habilidades intelectuais, mas também a inteligência emocional, a criatividade, a capacidade de superação e resolução de problemas, a autonomia, a ética, os valores pessoais, entre outros. Procurei então perceber junto dos alunos o porquê de cada uma das suas decisões, estando disponível para ouvir e falar com cada um deles, por forma a auxiliar no que fosse necessário.

Para além do envolvimento com o meio, em conjunto com o meu colega de estágio procurámos estar plenamente envolvidos com a comunidade educativa da EBSGZ, demonstrando total disponibilidade para auxiliar no que fosse necessário, participando de forma ativa nas diversas atividades que foram surgindo ao longo do ano. Para além da preparação aquando do início do ano letivo, adquirindo informação sobre a comunidade escolar através do PEE, RI e PAE, participámos também em atividades no âmbito das atividades do grupo de EF, atividade interna do DE, projeto “+SaúdeGZarco” e projeto “AltamenteGZarco.come”. Por forma a que o nosso contributo fosse ainda maior procurámos contribuir de outras formas.

Com a realização da ACPI tivemos a possibilidade de transmitir os nossos conhecimentos científicos e pedagógicos sobre o Kin-Ball e Ultimate Frisbee. Através da ACPC elaborámos um dossier com diversos exercícios de Orientação, no qual está incluindo um mapa com as cores, simbologia e sinalética adequada à leção desta matéria de ensino. Ingressámos no núcleo de Badminton da escola, auxiliando nos treinos e nas competições da

modalidade. Construimos e aplicamos ainda um questionário sobre o DE na escola, percebendo a opinião dos alunos, identificando os pontos débeis por forma a melhorar o serviço prestado.

Apesar do EP ser uma mais-valia para o nosso desenvolvimento, preparando-nos para o nosso futuro enquanto docentes de EF, existe alguns aspetos que podem ser repensados. Um primeiro está relacionado, com a lecionação que é limitada a uma turma durante um ano letivo, podendo esta ser de 3º ciclo ou secundário, e uma turma de 2º ciclo por um período de seis aulas. Apesar de ser uma mais-valia, lecionar apenas seis aulas restringe um pouco a experiência, bem como o desenvolvimento de competências com populações dessa idade. Por forma a combater esta limitação, foram criadas as condições para que lecionasse: 9 aulas a uma turma de 10º ano da EBSGZ aquando da ACPC abordando a matéria de ensino Orientação; 2 aulas a uma turma de 10º ano da EBSGZ, 1 aula a uma turma de 5º ano da EBSAAS, 2 aulas a uma turma de 12º ano da EBSAAS, e 2 aulas a uma turma de 12º ano da ESFF lecionando a matéria de ensino Kin-Ball. Para além disso, e visto que não temos contacto com o 1º ciclo de ensino excetuando a lecionação de 1 aula de Ginástica no 1º ano do MEEFEBS, solicitamos a observação de 3 aulas de 1º ciclo à Escola Básica de 1.º Ciclo c/ Pré das Figueirinhas. A solução poderia passar por estabelecer protocolos com escolas, por forma a que fosse possível lecionarmos um maior número de aulas ao 2º ciclo, mas também ao 1º pois aquando da nossa inserção no mercado de trabalho, poderemos ser colocados em escolas com esse género de população.

Outro aspeto que poderia ser melhorado está relacionado com a participação nos núcleos de DE das escolas. Quando formos contratados para uma escola, pode existir a possibilidade de desenvolver ou dar continuidade a um núcleo do DE, por essa mesma razão seria interessante adquirir alguma experiência nessa área. Tivemos a possibilidade de ingressar no núcleo de Badminton da EBSGZ e foi uma mais-valia para a nossa formação, pois adquirimos alguma experiência sobre o funcionamento do mesmo e seus objetivos. Creio que por ser uma mais-valia para nós enquanto estagiários, também poderia ser considerado como uma das linhas programáticas do EP.

Apesar destes aspetos que eu considero que podem ser uma mais-valia para a nossa formação, creio que o EP foi uma experiência muito importante para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, pois permitiu desenvolver todo um conjunto de capacidades fulcrais enquanto futuros professores, nomeadamente a capacidade de reflexão sobre a prática docente,

a adaptação as necessidades dos alunos, o desenvolvimento de competências relacionadas com a gestão da aula, entre outros. De forma sucinta, creio que os objetivos delineados para o EP foram alcançados, sendo este o início de todo um processo contínuo onde a busca pelo desenvolvimento de competências e conhecimentos é fulcral para que o nosso impacto na educação e ensino dos alunos seja o melhor possível.

11.Referências

- Almeida, M. A. (2012). *Deficiência intelectual: Realidade e ação*. Secretaria da Educação.
- Alves, R., Rodrigues, A., Gouveia, É., Correia, A. L., Antunes, H., & Lopes, H. (2019). Satisfação com a Vida e Educação Física: que relação?. *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas*, 30.
- American Academy of Pediatrics. (2021). Health Supervision for Children With Down Syndrome. *Pediatrics*, 128(2), 393-406. Retirado de <https://pediatrics.aappublications.org/content/128/2/393>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5. ed. Washington: American Psychiatric Association.
- Araújo, R. (2017). 'A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras', *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, p. 41.
- Baptista, F., Silva, A., Santos, D., Mota, J., Santos, R., Vale, S., ... & Moreira, H. (2011). Livro verde da actividade física.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*, 95-133.
- Barreiros, J. (2016). *Desenvolvimento Motor e Aprendizagem* (1ª ed.). Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude. I.P.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: FMH Edições.
- Bayer, C., da Costa, M., & Góis, P. (1994). *O ensino dos desportos colectivos*.
- Beauchamp, M. & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136, 39-64.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*.
- Bento, J. O. (2003). Planeamento e preparação da unidade temática ou didática. *JO Bento, Planeamento e Avaliação em Educação Física*, 75.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: Macmillan.
- Bornstein, M. H., Hahn, C-S., Suwalsky, J. T. D., & Haynes, O. M. (2003). Socioeconomic status, parenting, and child development: The Hollingshead Four- Factor Index of social status and the Socioeconomic Index of Occupations. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 29-82). Manwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. (1997). The culture of education. In *The Culture of Education*. Harvard university press.
- Bull, M. J., & Committee on Genetics. (2011). Health supervision for children with Down syndrome. *Pediatrics*, 128(2), 393-406.
- Cacioppo, J. (2002). *Social neuroscience: understanding the pieces fosters understanding the whole and vice versa*. In Gaspar, T. & Matos, M. (2015). "Para mim é fácil": Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16 (2), 195-206.

Cadeias, A.A.; Trindade, M. N. et al., (2009). Inclusive Assessment: From theory to practice in some European countries”. In A. A. Cadeias et al. (Coord.), Proceedings of Iris Conference: Changing Practices in Inclusive Schools. Cd-Rom

Caldas, A. C. (2020). *Criatividade. A função cerebral improvável*. Leya.

Camargo, E., & Añez, C. (2020). Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário: num piscar de olhos. *Genebra: Organização Mundial da Saúde*.

Cardoso, H. F. V. (2005). A quantificação do estatuto socioeconómico em populações contemporâneas e históricas: dificuldades, algumas orientações e importância na investigação orientada para a saúde. *Antropologia Portuguesa* 22/23, 247-272.

Carroll, J. B. (1993). Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies (No. 1). Cambridge University Press.

Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade. *Belo Horizonte, Casa da Educação Física*.

Centers for Disease Control and Prevention. (2021). Data and Statistics on Down Syndrome. Retirado de <https://www.cdc.gov/ncbddd/birthdefects/downsyndrome/data.html>

Chanal, J., Cheval, B., Courvoisier, D. S., & Paumier, D. (2019). Developmental relations between motivation types and physical activity in elementary school children. *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 233-242.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation. New York: Teachers College Press.

Coelho, J.D. (2000). Student Perceptions of Physical Education in a Mandatory College Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 222-245

Corrêa, U. C.; Silva, A. S.; Paroli, R. Efeitos de diferentes métodos de ensino na aprendizagem do futebol de salão. *Motriz*. Vol. 10. Núm. 2004. p.79-88.

Correia, A. L., Carvalho, M. L., Pita, D., Castro, M., & Rodrigues, A. (2018). Abordagem das atividades rítmicas expressivas na EF. *Didática da educação física: perspectivas, interrogações e alternativas*, 139-175.

Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., A., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.

Crossfit (2021) Level 1 Training Guide, Crossfit. Disponível em: <https://journal.crossfit.com/article/training-guide-compiled>.

Cunha, M. D. S. (2015). Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental.

Da Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Garganta, J. O. (2010). Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista palestra*, 10, 69-77.

Dahdal, S. (2020). Using the WhatsApp Social Media Application for Active Learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(2), 239–249. <https://doi.org/10.1177/0047239520928307>

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1-1

De Burgo, F. (2021). A consagração da criatividade num mundo em (R) evolução. *Educação Artística*, 2010-2020, 27-30.

De Paiva, N. M. N., & Costa, J. (2015). A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça. *Psicologia. pt, 1*, 1-13.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 6 de julho.

Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication?. *International review of education, 59*, 319-330.

Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., & Geremek, B. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. *relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*.

Dement, W. (2002). Foreword. In M. Carskadon (Ed.). *Adolescent Sleep Patterns: Biological,*

Dias, Â., Almeida, C., Lobo, A. L., & Veiga, G. (2013). Os média e as crianças lá de casa.... *Saúde Infantil, 35*(2), 55-60.

Dionísio, M. D. L. D. T. (1999). Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de Português.

Direção Regional de Educação (2018) *A Nossa História, O Desporto Escolar*. Disponível em: <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Areas/Desporto-Escolar/O-Desporto-Escolar/ctl/Read/mid/6255/InformacaoId/44355/UnidadeOrganicaId/32/CatalogoId/0>

Direção Regional de Educação (2018) *Quem Somos, O Desporto Escolar*. Disponível em: <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Areas/Desporto-Escolar/O-Desporto-Escolar/ctl/Read/mid/6255/InformacaoId/44671/UnidadeOrganicaId/32/CatalogoId/0>

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 11º Ano*.

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 11º Ano* (anexo).

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 11º Ano*. Introdução Geral.

Doran, G. T. (1981). There's a SMART way to write management's goals and objectives. *Management review, 70*(11), 35-36.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology, 92*(6), 1087.

Dyson B, Griffin L, Hastie PA (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest 56, 2*: 226-40.

Eliakim, M., Meckel, Y., Nemet, D., & Eliakim, A. (2007). The effect of music during warm-up on consecutive anaerobic performance in elite adolescent volleyball players. *International journal of sports medicine, 28*(04), 321-325.

Ernest; J.M.; Fenster, M.J.; Langford, G. e Stelzer, J. (2004). Attitudes toward Physical Education: A Study of High School Students from Four Countries-Austria, Czech Republic, England, and USA. *College Student Journal, 38* (2).

Fernandéz, A. (1991) *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferraz, M. J., & Portugal. (1994). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*.

Ferreira, D. (2005a). *Avaliação Diagnóstica. Construção de um instrumento de observação comum a Andebol e a Basquetebol*. (Dissertação de Licenciatura, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, Portugal).

Ferreira, D. (2005b). *Construção de instrumentos de observação de práticas educativas – avaliação diagnóstica – construção de um instrumento de observação comum a andebol e a basquetebol*. (Dissertação de licenciatura). Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.

Fino, C. N. (2011). Investigação e inovação (em educação). *Pesquisar para mudar (a educação)*, 29-48.

FITescola. (2017). FITescola. Disponível em: <https://fitescola.dge.mec.pt/home.aspx>

Frainšić, M., Špicar, P., & Fialová, L. (s.d.) the using of modern technologies in orienteering.

Freeman, S. B., Bean, L. H., Allen, E. G., Tinker, S. W., Locke, A. E., Druschel, C., ... & Sherman, S. L. (2008). Ethnicity, sex, and the incidence of congenital heart defects: a report from the National Down Syndrome Project. *Genetics in Medicine*, 10(3), 173-180.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Gaspar, T., & de Matos, M. G. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, saúde e doenças*, 16(2), 199-211.

Glovinsky, P. & Spielman, A. (2006). *The Insomnia Answer*. New York: Perigee.

Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 87-108.

Gonçalves, C. A. (1994). Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 111-134.

Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro. *Problemáticas da educação física I*, 89-95.

Gonçalves, S. (2013). Plano Anual de Turma – 7.º 2. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Motricidade Humana. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6065/7/Anexo6_PAT123ESBF.pdf

Goulart, A. (2018). *Jogos pré-desportivos na Educação Física escolar: linhas de ensino, desenvolvimento motor e psicomotricidade*. São Paulo: Labrador .

Gouveia, E.R., Oliveira, R., Gaspar, A., Miguel, C., Abreu, C., Delgado M., ... Freitas, D.L. (in press). Problemáticas Associadas ao Ensino da Ginástica no Contexto Escolar. In C. Fernando, J. Simões, J. Prudente, & H. Lopes (Eds.), *Atas do Seminário Desporto e Ciência 2016*. Funchal: Universidade da Madeira.

Gouveia, E.R., Rodrigues, A., Correia, A.L., Alves, R., & Lopes, H. (2018). Perspetivas de Investigação no Ensino da Educação Física: O exemplo do Estágio Pedagógico do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. In H. Lopes, E.R. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves. (Eds). *Didática da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 212-227). Funchal: Universidade da Madeira

Guimarães, S. E. (2001). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*, 3, 37-57.

Guimarães, S. R. (2009). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). *A Motivação do Aluno. Contribuições da Psicologia Contemporânea*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gurl, E. (2017). SWOT analysis: a theoretical review.

Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International journal of leadership in education*, 1(4), 315-336.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.

Henriques, A. (2020). Relatório de estágio de educação física, realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Hirshkowitz, M., Whiton, K., Albert, S. M., Alessi, C., Bruni, O., DonCarlos, L., ... & Hillard, P. J. A. (2015). National Sleep Foundation's sleep time duration recommendations: methodology and results summary. *Sleep health*, 1(1), 40-43.

Ishee, J. (2002). Physical Education Activity Preferences of Middle School Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(8), 6.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed_fisica_10_11_12.pdf

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.

Karageorghis, C. I., & Priest, D. L. (2012). Music in the exercise domain: a review and synthesis (Part I). *International review of sport and exercise psychology*, 5(1), 44-66.

Keresztes, N., Piko, B. F., Pluhar, Z. F., & Page, R. M. (2008). Social influences in sports activity among adolescents. *The journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 128(1), 21-25.

Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal trajectories of self-system processes and depressive symptoms among maltreated and nonmaltreated children. *Child Development*, 81(2), 562-579.

Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne state university press.

Kliegel, M., Martin, M., & Jäger, T. (2007). Development and validation of the Cognitive Telephone Screening Instrument (COGTEL) for the assessment of cognitive function across adulthood. *The Journal of Psychology*, 141(2), 147-170.

Lopes, H., Prudente, J. and Fernando, C. (2011) 'O Processo Pedagógico - e as Resistências à Mudança', in A. Vicente (ed.) *Seminário Internacional 'Desporto e Ciência'*. Funchal, Madeira: Universidade da Madeira, pp. 149-156.

Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, É., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2017). As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico. *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, 16-25.

Loureiro, J. M. D. S., Cunha, A. C., & Moreira, E. C. (2017). (Des) motivação dos alunos para a prática das aulas de educação física: um estudo empírico com alunos do ensino secundário em Portugal.

Magee, C. A., Lee, J. K., & Vella, S. A. (2014). Bidirectional relationships between sleep duration and screen time in early childhood. *JAMA pediatrics*, 168(5), 465-470.

Magila, C., & Caramelli, P. (2001). Funções executivas no idoso. In O. V. Forlenza & P. Caramelli (Eds.), *Neurosiquiatria Geriátrica* (pp. 517-525). São Paulo, SP: Atheneu.

Martins, A. I. M. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física* (Master's thesis).

Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Martins, Maria & Onofre, Marcos & Costa, João. (2020). Os Estilos de Ensino em Educação Física: entre a teoria e a prática.

Mathie, M.J.; Coster, A.C.F.; Lovell, N.H. & Celler, B.G. Accelerometry: providing an integrated, practical method for long-term, ambulatory monitoring of human movement. *Physiol. Meas.* 2004, 25, 1-20.

Matos, M. M. S. F. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico* (Doctoral dissertation, Universidade Técnica de Lisboa (Portugal))

Maurício, C. (2010). *Relatório de Estágio. Escola Secundária Poeta António Aleixo*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Santarém, Portugal).

Meier, M. D., Hager, R. L., Vincent, S. D., Tucker, L. A., & Vincent, W. J. (2007). The effects of leisure-based screen time. *American Journal of Health Education*, 38(3), 139-146.

Meireles, M. (2013). *O impacto da estratégia de observação de aulas na mudança das práticas dos professores: Um estudo numa escola da região de Setúbal*. (Dissertação de Mestrado, Universidade AbERTA, Lisboa, Portugal)

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Méndez-Alonso, D. (2015). Sport education model versus traditional model: effects on motivation and sportsmanship. *Revista Internacional de Medicina Y Ciencias de La Actividad Física Y Del Deporte*, 15(59).

Mendonça, L., Carvalho, J., & Rodrigues, A. (2017). Kin-ball: uma abordagem em contexto escolar. *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, 123-129.

Mesquita I (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Mesquita I, Graça A (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Mesquita I, Graça A (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Mesquita, E., & Machado, J. (2017). Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios. *Educação superior e formação de professores: questões atuais*, 97-115

Mesquita, I. A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino. 1998. Dissertação (Doutoramento). Faculdade de Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1998.

Metzler MW (2011). *Instructional Models for Physical Education*. 3 ed. Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.

Metzler MW (2011). *Instructional Models for Physical Education*. 3 ed. Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.

Morin, E. (2008). *On complexity*. Hampton Press (NJ).

Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. <http://www.spectrumofteachingstyles.org>

Mosston, M. (1988). *La Enseñanza de la Educacion Fisica*, Editorial

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: First online edition*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: First online edition*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.

Mourão Junior, C. A., & Melo, L. B. R. (2011). Integração de três conceitos: função executiva, memória de trabalho e aprendizado. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 309-314.

Mundial, G. B., & UNICEF. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*.

National Down Syndrome Society. (2022). *What Is Down Syndrome?* Retirado de <https://www.ndss.org/about-down-syndrome/down-syndrome/>

Newberger, D. S. (2000). Down syndrome: prenatal risk assessment and diagnosis. *American family physician*, 62(4), 825-832.

Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, 66-86.

Paulino, J. (2013). *Dissociação entre memória prospectiva e memória retrospectiva numa população idosa: contributo para a validação do PRMQ (Doctoral dissertation)*.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology*, 101(1), 115.

Pereira, S. (2022). *Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*

Pérez-Farinós, N., Villar-Villalba, C., López Sobaler, A. M., Dal Re Saavedra, M. Á., Aparicio, A., Santos Sanz, S., ... & Ortega Anta, R. M. (2017). The relationship between hours of sleep, screen time and frequency of food and drink consumption in Spain in the 2011 and 2013 ALADINO: a cross-sectional study. *BMC public health*, 17(1), 1-12.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Trans. D. Coltman.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físicodeportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Pieron, M. *Didactica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos Editorial, 1988.

Ponte, C., & Batista, S. (2019). EU Kids Online Portugal. *Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. EU Kids Online e NOVA FCSH.

Pontes, D. (2013). *Benefícios Do Exercício Físico Para Indivíduos Com Síndrome De Down*. Belo Horizonte.

Prudente, J. (2006). Análise da performance tático-técnica no Andebol de alto nível: estudo das ações ofensivas com recurso à análise sequencial. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira, Funchal.

Quina, J. D. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *A organização do processo de ensino em Educação Física*.

Rebelo Pinto, T. (2010). *O sono em adolescentes portugueses – Estudo exploratório no*

Reid Chassiakos, Y. L., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., Cross, C., Hill, D., ... & Swanson, W. S. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, 138(5).

Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente.

Ricardo, V. (2005). *Novas Estratégias de Ensino para os Jogos Desportivos: um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com vista à obtenção do grau de mestre em Ciências do Desporto.

Riera, J. (1989). Aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas. Barcelona: INDE.

Rimmer, J. H., & Yamaki, K. (2006). Obesity and intellectual disability. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 12(1), 22-27.

Rink, J. (1993). Teaching physical education for learning. 2nd edition. St. Louis: Mosby.

Rink, JE (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of teaching in physical education*, 20(2), 112-128.

Romão, E. J. R., da Silva Barbosa, P. V., & Moreira, M. C. (2018). Metodologias de ensino para jogos esportivos coletivos na educação física escolar. *Revista de Iniciação Científica da Universidade Vale do Rio Verde*, 7(1)

Romão, P. and Pais, S. (2007) *Educação Física - 10.o, 11.o e 12.o anos*. Porto: Porto Editora.

Rorty, R. (1999). Philosophy and social hope. Penguin UK.

Ruso, H. (2005). *La Danza en la Escuela*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Saloio, M. D. F. D. D. S., & Morales Lozano, J. A. (2017). Conselho de turma: organização, liderança e autonomia.

Schalock, R. L. (2010). Intellectual disability. *Cross-Cultural Psychology: Contemporary Themes and Perspectives*, 312.

Serafini, O. e Pacheco, J. (1990) - *A Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: a Proposta de um Instrumento*. In Revista Portuguesa de Educação. Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Serrão, V. M. D. B. (2018). *O ensino durante o Estado Novo em Portugal: O papel do professor* (Doctoral dissertation).

Siedentop D (1987). The theory and practice of sport education. In: Barrette G, Feingold R, Rees C, Piéron M (ed.). Myths, models and methods in sport pedagogy. Champaign IL: Human Kinetics; p. 79-85.

Siedentop D (1994). Sport Education: Quality PE through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop D, Hastie PA, Van der Mars H (2011). Complete Guide to Sport Education. 2 ed. Champaign, IL: Human Kinetics.

Silva, T. B. L. D., Yassuda, M. S., Guimarães, V. V., & Florindo, A. A. (2011). Fluência verbal e variáveis sociodemográficas no processo de envelhecimento: um estudo epidemiológico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 739-746.

Simões, J. (2014). *A Educação como Fator de Produção Estudo Exploratório ao Nível da Educação Física e Desporto Escolar na RAM – Análise da necessidade / possibilidade de uma rotura* (Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Madeira). Funchal, Portugal.

Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas da educação física I*, 17-23.

Simón, F. (2010). As Actividades Físicas e Desportivas Adaptadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais – Expectativas face aos novos planos curriculares. Universidade de Cabo Verde - Escola Superior de Educação de Lisboa.

Smith, M. M., Sommer, A. J., Starkoff, B. E., & Devor, S. T. (2013). Crossfit-based high-intensity power training improves maximal aerobic fitness and body composition. *Journal of Strength Conditioning Research*, 27(11), 3159-3172.

Sousa, H., & Gouveia, É. R. (2018). Avaliação nos jogos desportivos coletivos. *Didática da educação física: perspectivas, interrogações e alternativas*, 92-95

Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2008). "As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional", em *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 5 (10), 11-26 1º Semestre 2008. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.

Spector, J. M. (2020). Remarks on progress in educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 833-836.

Taxel, J. (1989). Children's literature: A research proposal from the perspective of the sociology of school knowledge. *Language, authority, and criticism: Readings in the school textbook*, 32-45.

Teixeira, A. F. (2013). *A importância Dos Recursos Humanos Na Qualidade e Efeitos Do Desempenho Organizacional* (Doctoral dissertation, Universidade da Beira Interior (Portugal)).

Unesco (1994). Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO-IBE (2016). Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education. Geneva: UNESCOIBE. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243279e.pdf>

Universidade da Madeira (no date) *EFERAM-CIT*. Available at: <https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit> (Accessed: May 6, 2023).

Van Dijk, T. A. (1993). Stories and racism, Mumby, Dennis K (ed.) *Narrative and social control*.

Van Karnebeek, C. D., Jansweijer, M. C., Leenders, A. G., Offringa, M., & Hennekam, R. C. (2016). Diagnostic investigations in individuals with intellectual disability: a systematic literature review of their usefulness. *European Journal of Human Genetics*, 24(6), 845-860.

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44(1), 1-31.

Vicente, A., Fernando, C. & Lopes, H. (2015). *Transformar pelo Futebol: Uma Metodologia Atual e Operativa*

Vieira, M., Fernando, C., Apolinário, J., & Lopes, H. (2014). Os Desportos de Combate enquanto meio de transformação do homem. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 43-48.

West, M. A., & Lyubovnikova, J. (2013). Illusions of team working in health care. *Journal of health organization and management*, 27(1), 134-142.

Apêndice 1 – Exemplo de avaliação diagnóstica inicial - Ténis

		Avaliação Diagnóstica – Ténis												AVA_I
		Coopera c/colega			Enquadramento c/bola			Batimento Direita			Batimento Esquerda			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1	Ana Matilde Gomes de Sousa			5,000	1,667			1,667			1,667			10,001
2	Daniel Afonso Gouveia Barros			5,000		3,334			3,334		1,667			13,335
3	Erica Natacha Fernandes Figueira			5,000	1,667			1,667			1,667			10,001
4	Gabriel Alejandro Fernandes Correia			5,000		3,334			3,334		1,667			13,335
5	Hugo Pires Marques Gouveia			5,000		3,334			3,334			3,334		15,002
6	Joana Micaela Sousa Silva			5,000	1,667				3,334			3,334		13,335
7	João Diogo Sá Gomes			5,000	1,667				3,334			3,334		13,335
8	João Rodolfo Aguiar Andrade			5,000		3,334		1,667			1,667			11,668
9	João Rodrigo Fernandes Novita			5,000		3,334			3,334			3,334		15,002
10	Margarida Pereira Jardim			5,000		3,334			3,334		1,667			13,335
11	Matilde Mendonça Bettencourt			5,000		3,334			3,334			3,334		15,002
12	Raul Inácio Loja de Nóbrega Freitas			5,000		3,334			3,334			3,334		15,002
Média Normativa				5,000		2,778			2,917			2,501		13,196

Coopera c/colega - Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo conforme indicações.

Enquadramento c/bola - Posiciona-se para bater a bola do lado direito ou esquerdo, de acordo com a sua trajetória, num plano à frente do c

Batimento de direita – Realiza o batimento à frente do joelho esquerdo e a raqueta acompanha a bola.

Batimento de esquerda - Realiza o batimento à frente do joelho direito e a raqueta acompanha a bola.

Apêndice 2 - Planejamento anual das matérias de ensino

Setembro			Outubro		
Dia	Nº Aula	Matérias de Ensino	Dia	Nº Aula	Matérias de Ensino
15	1 e 2	Apresentação, Questionários	3	11 e 12	Andebol (2 e 3) e AF (2)
19	3 e 4	Antropometria, Aptidão Física e Cogtel	6	13 e 14	Patinagem (3 e 4) e AF (3)
22	5 e 6	Aval D Voleibol (1) e Aval D Atletismo (1)	10	15 e 16	Andebol (4 e 5) e AF (4)
26	7 e 8	Aval D Andebol (1) e Futebol (1)	13	17 e 18	Patinagem (5 e 6) e AF (5)
29	9 e 10	Aval D Patinagem (1 e 2) e AF (1)	17	19 e 20	Andebol (6 e 7)
			20	21 e 22	Patinagem (7 e 8) e AF (6)
			24	23 e 24	Andebol (8 e 9) e AF (7)
			27	25 e 26	Projeto +SaúdeGZarco - Orientação - Q. Magnólia
			31	27 e 28	Andebol (10 e 11)

Novembro			Dezembro		
Dia	Nº Aula	Matérias de Ensino	Dia	Nº Aula	Matérias de Ensino
3	29 e 30	Aval D Orientação (1 e 2)	5	45 e 46	Orientação (10) e Atletismo (9)
7	31 e 32	Orientação (3), Atletismo (2) e AF (8)	12	47 e 48	Sala de Aula (Teórico) - Chuva
10	33 e 34	Orientação (4) e Atletismo (3)	15	49 e 50	Aval F Orientação (11 e 12)
14	35 e 36	Orientação (5), Atletismo (4) e AF(9)	19	51 e 52	Atividades Escolares
17	37 e 38	Orientação (6) e Atletismo (5)			
21	39 e 40	Orientação (7) e Atletismo (6)			
24	41 e 42	Orientação (8), Atletismo (7) e AF (10)			
28	43 e 44	Orientação (9) e Atletismo (8)			

Janeiro			Fevereiro		
Dia	Nº Aula	Matérias de Ensino	Dia	Nº Aula	Matérias de Ensino
5	53 e 54	Aval D DC (1) e Patinagem (9 e 10)	2	67 e 68	DC (6), Aval D Ginástica (1) e Aval D Dança (1), e AF (14)
9	55 e 56	DC (2), Andebol (12 e 13) e AF (11)	6	69 e 70	DC (7), Aval D Tênis (1) e AF (15)
12	57 e 58	DC (3), Patinagem (11 e 12) e AF (12)	9	71 e 72	DC (8), Dança (2) e AF (16)
16	59 e 60	DC (4), Aval F Andebol (14 e 15) e AF(13)	13	73 e 74	Aval F DC (9), Tênis de Mesa (1) e AF (17)
19	61 e 62	Teste Teórico Geral e Aval F Patinagem (13)	16	75 e 76	Kin-Ball (1 e 2) e AF (18)
23	63 e 64	Atividades Escolares	23	77 e 78	DC (10 e 11) - Judo Prof. Sandra
30	65 e 66	DC (5) Filmagens Fut e Basq	27	79 e 80	Aval F DC (12), Kin-Ball (3) e AF (19)

Março			Abril		
Dia	Nº Aula	Matérias de Ensino	Dia	Nº Aula	Matérias de Ensino
2	81 e 82	Kin-Ball (4) e AF (20)	3	99 e 100	Tênis (7 e 8)
6	83 e 84	Kin-Ball (5), Tênis (2) e AF (21)	17	101 e 102	Tênis (9 e 10)
9	85 e 86	Kin-Ball (6) e Filmagens Fut e Basq	20	103 e 104	Ginástica (3 e 4)
13	87 e 88	Kin-Ball (7) e Palestra (Ativ Interna)	24	105 e 106	AF (24) - Naval Box
16	89 e 90	ACPI	26		Ativ. Extensão Curricular - Ativ. Nauticas
20	91 e 92	Tênis (3 e 4) e AF (22)	27	107 e 108	Antropometria, Aptidão Física e Cogtel
23	93 e 94	Dia da Água - Ativ de Orientação e Paddel			
27	95 e 96	Tênis (5 e 6) e AF (23)			
30	97 e 98	Ginástica (2) e Kin-Ball (8)			

Maio			Junho		
Dia	Nº Aula	Matérias de Ensino	Dia	Nº Aula	Matérias de Ensino
4	109 e 110	Ginástica (5 e 6)	1	125 e 126	Dança (5) Ginástica (13 e 14 Cul)
8	111 e 112	Aval F Tênis (11 e 12 Aval) e Vaivém	5	127 e 128	Livre (1)
11	113 e 114	Ginástica (7 e 8) e AF (25)			
15	115 e 116	Visita de Estudo - Quest. Perce, Motiv e Compet Soc			
18	117 e 118	Ginástica (9 e 10 Comp)			
22	119 e 120	UF (1) e Dança (3)			
25	121 e 122	Ginástica (11 e 12 Comp) e AF (26)			
29	123 e 124	UF (2) e Dança (4)			

Apêndice 3 - Unidade didática da matéria de Orientação

Unidade didática de Orientação

1. Introdução

A conceção de uma unidade didática é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois através da mesma é possível estruturar de forma coerente e organizada o processo da matéria de ensino a lecionar. Na mesma deverão estar presentes os objetivos de aprendizagem, de acordo com as necessidades dos alunos e as diretrizes dos documentos orientadores, nomeadamente o documento das Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018a) e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). A unidade didática tem um papel fundamental pois permite a criação de uma linha orientadora por forma a que o aluno possa adquirir conhecimentos, habilidades e competências de forma significativa e contextualizada

Para conceber o planeamento da presente unidade didática, foi tido em conta diversos fatores nomeadamente as aprendizagens essenciais, as orientações do grupo disciplinar de Educação Física, os recursos espaciais disponíveis, o regulamento interno da escola, o regimento de instalações desportivas e as matérias abordadas pelos alunos no ano anterior. No entanto, o principal fator que influenciou o planeamento foi o aluno, pois é necessário ter em consideração de todos e cada aluno, as suas necessidades, interesses e ritmo de aprendizagem, isto para que a proposta pedagógica seja adequada e motivadora.

Ao longo da unidade didática irão constar informações cruciais ao processo de ensino-aprendizagem nomeadamente a caracterização da modalidade, a avaliação diagnóstica dos alunos, os objetivos transversais e específicos, os recursos materiais e espaciais, a estruturação e sequência de conteúdos, as estratégias didático-pedagógicas (modelo, método, estilos e funções de ensino). No final será realizada ainda uma reflexão crítica, permitindo examinar os resultados alcançados, os aspetos menos conseguidos e eventuais soluções para os mesmos. Esta reflexão será crucial por forma a que haja uma melhoria contínua, por forma a garantir uma educação de qualidade e relevância para os alunos.

2. Caracterização da Orientação

A Federação Desportiva de Orientação da Comunidade Valenciana (FEDOCV, 2003) caracteriza a modalidade como a realização de um percurso com início e fim, e com postos de

controlo, no menor tempo possível, podendo ser realizada em grupo ou individualmente. Os praticantes recorrem a um mapa e bússola (definido como o único instrumento válido de auxílio) para obtenção do resultado. Aires et al., (2011) acrescenta que a orientação pode ser classificada como uma espécie de corrida individual e/ou contrarrelógio com possibilidade de ocorrer num contexto de floresta ou montanha, num percurso estabelecido (estabelecimento de postos de controlo e pontos de partida/chegada), onde o desportista escolhe os seus próprios itinerários através do uso de mapa e/ou bússola.

Um dos potenciais desta matéria é poder promover ainda uma (re)aproximação entre o ser humano e o meio natural, através do desenvolvimento de habilidades de carácter físico e mental (cognitivo) frutos da interação com os espaços naturais, potenciando ainda uma educação ecológica (Nascimento, 2017). Johansen (1997) acrescenta que encontrar/delinear caminhos em terrenos desconhecidos requer muito trabalho cognitivo através do pensar, planear, lembrar, reconhecer, observar, tomar decisões, resolver problemas entre outros.

Baena, Fernández e Serrano (2014) indicam que, face às vertentes da modalidade e à grande valorização da modalidade por parte da sociedade em geral (considerada uma atividade muito motivante), existe a possibilidade de conciliar conteúdos teóricos de outras áreas, assumindo-se como uma das ferramentas de promoção da interdisciplinaridade, para além de promover um desenvolvimento da capacidade de autonomia, tomada de decisão, aumento da autoestima e da capacidade de superação e de se relacionar com outras pessoas e contextos.

Todas as características mencionadas anteriormente que estão presentes na modalidade de orientação, como a reaproximação com o meio natural, a educação ecológica, o pensar, planear, tomar decisões, resolver problemas, capacidade de autonomia entre outros são características presentes no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017). Estas características inserem-se nas áreas de competências “Pensamento Crítico e Pensamento Criativo”, “Raciocínio e Resolução de Problemas”, “Desenvolvimento Pessoal e Autonomia”, “Bem-estar, Saúde e Ambiente” e na “Relacionamento Interpessoal”. Podemos então aferir que a orientação, como matéria de ensino é um meio com potencial, para solicitar comportamentos aos alunos, podendo induzir os comportamentos, alcançando algumas das competências que os alunos devem atingir como solicitado no documento “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”.

Tendo em conta todas as características a orientação pode ser uma mais-valia para o aluno mas, para que seja tirado o melhor proveito da matéria, é necessário realizar uma avaliação diagnóstica.

3. Avaliação diagnóstica

Segundo Simões (2014), apesar da avaliação ser fundamental para o processo de E-A, muitas vezes é vista apenas como uma forma de rotular o aluno, tendo por base um valor. A avaliação é uma ferramenta valiosa para otimizar as transformações que queremos alcançar, sendo fundamental para o processo de diagnóstico, prescrição e controlo, podendo ser um facilitador para controlar e alcançar objetivos (Vicente, Fernando & Lopes, 2015). Ferreira (2005) acrescenta ainda que através desta é possível recolher informação de forma sistémica, auxiliando nas tomadas de decisão realizadas pelo professor.

Segundo Sousa e Gouveia (2018), a avaliação diagnóstica é realizada nas primeiras sessões, sendo fulcral para fazer uma caracterização do aluno relativamente às suas capacidades, podendo identificar o nível em que este se encontra. Isto possibilita ao professor programar situações de aprendizagem que se adequem às necessidades, e nível, do mesmo.

Para além da avaliação diagnóstica inicial o professor deve assumir um papel ativo, acompanhando a evolução do aluno. O professor deve atuar como um catalisador do processo de aprendizagem, sendo necessário realizar avaliações constantes aferindo se o aluno está a evoluir no sentido pretendido, realizando posteriormente os ajustes necessários.

Na matéria de ensino de orientação, após consulta do documento das AEEF de 11º ano, foi feita a avaliação tendo em conta: o sucesso do aluno na realização de um percurso simples, orientação do mapa, a sua localização no espaço, e identificação da simbologia básica. Através de material específico de orientação (estações e chips sportident) foi possível mensurar o tempo que demoraram a realizar ponto-a-ponto de controlo. Esta avaliação foi possível realizar após o término da prova. Os parâmetros foram avaliados se eram realizados (S) ou não (N). Através dos tempos era feita uma avaliação normativa.

A orientação para os alunos enquanto matéria de ensino era algo novo, sendo que apenas realizaram algumas atividades pontuais. Apesar de ser algo novo, foi possível aferir que era uma modalidade em que os alunos tinham alguma predisposição para poderem evoluir,

apresentando um nível médio de desempenho. Aquando do enquadramento por níveis, foi possível aferir que nove alunos se enquadraram no nível introdutório e três no nível elementar.

4. Definição de objetivos

Após a realização da avaliação diagnóstica, é necessário definir os objetivos, pois segundo Doran (1981) a definição de objetivos, são um meio para atingir o sucesso, sendo que a falta dos mesmos pode levar a problemas no desempenho. Em seguida serão apresentados os objetivos transversais e específicos para a matéria de ensino.

4.1 Objetivos transversais

A definição dos objetivos transversais, está diretamente relacionada com o documento das AE (DGE, 2018a) estando definido no mesmo que no 11º e 12º, os alunos de cada turma, têm a oportunidade de escolher as matérias de ensino que preferem aprofundar. Este documento, menciona que os objetivos são:

obrigatórios em todas as escolas, definindo as competências comuns a todas as áreas que se expressam através de:

1. Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e o do grupo:
 - a) Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;
 - b) Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s);
 - c) Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a ajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);
 - d) Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na atividade da turma;

- e) Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade;
 - f) Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e/ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes;
 - g) Combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais.
2. Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, entre outras.
 3. Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos no universo das atividades físicas, analisando a sua prática e respectivas condições como fatores de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.
 4. Identificar e interpretar os fatores limitativos das possibilidades de prática desportiva, da aptidão física e da saúde das populações, tais como:
 - o fenómeno da industrialização;
 - o urbanismo;
 - a poluição.
 5. Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança.
 6. Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspectiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.

7. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica. (Direção-Geral da Educação, 2018a, pp.2-3).

4.2 Objetivos específicos

Na subárea outra, mais precisamente nas atividades de exploração da natureza, área onde se insere a orientação, o aluno deve

Realizar Atividades de Exploração da Natureza, aplicando correta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente (DGE, 2018a, p. 8).

Na matéria de orientação, os objetivos programáticos para o nível introdução são:

1. Coopera com os companheiros, de forma a contribuir para o êxito na realização de percursos de orientação, respeitando as regras estabelecidas de participação, de segurança e de preservação do equilíbrio ecológico.

2. Realiza um percurso de orientação simples, a par, num espaço apropriado (mata, parque, etc.), segundo um mapa simples (croqui ou planta), preenchendo corretamente o cartão de controlo e doseando o esforço para resistir à fadiga.

- 2.1 Identifica no percurso a simbologia básica inscrita na carta: tipo de vegetação, tipo de terreno, habitação, caminhos, água e pontos altos, etc.

- 2.2 Orienta o mapa corretamente, segundo os pontos cardeais e/ou outros pontos de referência, utilizando a bússola como meio auxiliar.

2.3 Identifica, de acordo com pontos de referência, a sua localização no espaço envolvente e no mapa.

2.4 Identifica, após orientação do mapa, a melhor opção de percurso para atingir os postos de passagem e utiliza-a para cumprir o percurso o mais rapidamente possível.

3. Realiza um percurso na escola, em equipa, com o cartão de controlo preenchido corretamente, utilizando a bússola e o seu passo para determinar corretamente direções e distâncias (DGE, 2018b, p. 34 - 35).

5. Planeamento da Unidade didática

5.1 Recursos materiais e espaciais

Para a lecionação da matéria foram necessários diversos materiais nomeadamente um projeto, um computador, cones, mapas, SI-Card, Estações estacas, cavaletes, kit iorienting (29 balizas) e os telemóveis dos alunos. No que concerne a recursos espaciais foi necessária uma sala para explicação da componente teórica, e o recinto escolar para a componente prática.

5.2 Estruturação e sequência dos conteúdos

Em seguida será apresentado os conteúdos abordados ao longo da unidade didática da matéria de orientação, com base num cronograma onde está presente o dia, hora, número da aula, o espaço e os conteúdos abordados.

Tabela 1 - Estruturação e sequência de conteúdos de Orientação

Dia	Hora	Nº aula	Local	Conteúdos
03/11	11:35–13:05	1 e 2	Espaço Exterior	- Avaliação diagnóstica de orientação (Realização do percurso, simbologia, orientação do mapa, localização no mapa). Mensuração dos tempos entre estações e filmagens.

Dia	Hora	Nº aula	Local	Conteúdos
07/11	11:35–13:05	3	Espaço Exterior	- Componente teórica - Aquisição de conhecimento sobre a orientação, simbologia, legenda e utilização da aplicação movel para as aulas. - Praticar a correta orientação do mapa; - Experienciar a orientação com a aplicação móvel;
10/11	11:35–13:05	4	Espaço Exterior	- Treino da montagem de estratégias/percursos a realizar para um mesmo sítio; - Orientar o mapa corretamente – Aplicação móvel;
14/11	11:35–13:05	5	Espaço Exterior	- Trabalhar a leitura do mapa em situação parada e situação de corrida; - Desenvolver a capacidade de memorização,
17/11	11:35–13:05	6	Espaço Exterior	- Treinar a relocalização - Experienciar a utilidade da técnica do polegar. - Percurso em trevo
21/11	11:35–13:05	7	Espaço Exterior	- Conhecer a rosa dos ventos: pontos cardeais e colaterais; - Montagem de estratégias – Score 100;
24/11	11:35–13:05	8	Espaço Exterior	- Treinar a gestão do tempo; - Trabalhar a leitura do mapa – percurso linear;
28/11	11:35–13:05	9	Espaço Exterior	- Treinar a leitura de mapa – Linear individual; - Montagem de estratégias/itinerário – Score 100;
05/12	11:35–13:05	10	Espaço Exterior	- Treinar a leitura de mapa; - Orientação de precisão: os alunos não têm informação sobre o posto de controlo; - Montagem de estratégias/itinerário;
15/12	11:35–13:05	11 e 12	Espaço Exterior	- Avaliação do nível de proficiência pós intervenção; - Preenchimento de questionários de motivação; - Grupo de focos.

6. Estratégias didático-pedagógicas

Tendo por base os objetivos e conteúdos definidos pelos diferentes documentos orientadores e, por nós professores para o processo de ensino-aprendizagem para o ano letivo, devem de ser definidas as estratégias que deverão ser utilizadas na prática letiva.

Segundo Ricardo (2005) os métodos, estilos e modelos são estratégias para ensinar, sendo que a única diferença conceptual diz respeito à sua extensão, ou seja, os métodos e estilos são empregues tendo em conta o curto prazo, enquanto os modelos são mais abrangentes, abordando as matérias no seu conjunto.

Existe uma grande panóplia de combinações entre os diferentes modelos, métodos e estilos, no entanto o professor deve ter conhecimento sobre cada um deles, perceber quais são os aspetos positivos e negativos dos mesmos, selecionando os mais adequados tendo em conta o contexto em que estão inseridos e as características próprias e únicas dos alunos, nomeadamente as suas potencialidades, capacidades fragilidades e necessidades.

6.1 Modelo de ensino

Segundo Ricardo (2005), um modelo de ensino é um género de guião preparado pelo professor, com o intuito de possibilitar aos seus alunos uma aprendizagem e/ou evolução em determinada matéria. Não existe um modelo ideal que seja apropriado a todos os alunos e contextos, e por essa razão cabe ao professor ter em conta diversas características por forma a seleccionar e aplicar os modelos de ensino que melhor dão resposta aos problemas a resolver (Rink, 2001).

O modelo de ensino aplicado nesta matéria foi o Modelo Desenvolvimental (MD) de Rink (1993), que tem por base o desenvolvimento da aprendizagem através da manipulação da complexidade e da estrutura funcional das tarefas motoras, fazendo isto através de ajustes e adaptações consoante a performance dos alunos.

Segundo Mesquita (1998; 2006), este modelo propõe que haja uma progressão de tarefas no que concerne à sua complexidade, não necessitando de haver rigidez, procurando fazer reajustes por forma a que as tarefas não sejam demasiado fáceis ou difíceis permitindo a aprendizagem dos alunos. Segundo Riera (1989), o facto de o aluno não ter sucesso em determinada tarefa é multifatorial, sendo fulcral realizar as devidas alterações na tarefa por forma ajustar às particularidades e capacidades de cada aluno.

O modelo é baseado em três conceitos fundamentais: progressão, refinamento e aplicação. A progressão, está relacionada com o aumento gradual da dificuldade dos exercícios,

sendo fundamental para aprendizagem gradual e sistemática. O refinamento refere-se à qualidade das ações motoras (estratégicas e execução técnica), sendo que pode ser necessário fragmentar cada fase e fornecer feedback informativo ao aluno. A aplicação é alusiva à realização de tarefas competitivas, em que há a contextualização dos conteúdos aprendidos, ou a aprender, com situações de jogo por forma a ser possível aferir a sua evolução (Rink, 1993; Mesquita, 1998).

Este modelo, como aspetos positivos apresenta o facto de haver uma progressão gradual e sistemática que permite o desenvolvimento das habilidades de forma progressiva e consistente. O facto de poder ser contextualizado com o jogo o que permite ao aluno perceber a aplicabilidade dos conteúdos e situação de jogo formal. Mas também, a possibilidade de manipular as tarefas adequando constantemente as mesmas consoante as capacidades dos alunos, ajustando as tarefas para que sejam desafiantes e que promovam a evolução. No que concerne aos aspetos menos positivos, realçasse a complexidade de implementação, ou seja, é necessário que o professor tenha uma compreensão profunda dos princípios e progressões, podendo ser um pouco mais difícil para professores com pouca experiência.

6.2 Método de Ensino

Segundo Quina (2009) os métodos de ensino podem ser baseados em 3 categorias distintas, os métodos analíticos, os métodos globais e os métodos misto, que são uma combinação dos dois mencionados anteriormente.

O método utilizado para a leção da orientação foi o método global com destaque dos pormenores. Neste modelo é executada a ação na sua totalidade, no entanto o aluno mantém o foco e um ou dois aspetos específicos. O método global com modificação da situação real, a ação é executada na sua totalidade, no entanto são realizadas modificações do contexto (ex: regras, espaço, tempo etc.) para estimular a aprendizagem (Quina, 2009).

Este método permite prestar a atenção em aspetos específicos que podem contribuir para a eficácia e/ou precisão. No caso da orientação, permitiu aferir e dar feedbacks sobre a utilização da técnica do polegar na orientação, a orientação correta do mapa, entre outros. Este método, pode ser um facilitador da aprendizagem, pois permite ao aluno ficar informado sobre

determinado pormenor do ação/gesto técnico, levando a uma possível redução de aquisição de erros.

6.3 Estilo de Ensino

Mosston e Ashworth (2008), afirmam que não existe um melhor método de ensino, e por essa razão a escolha do estilo deverá ter por base os objetivos a alcançar, e os elementos contextuais da situação. Segundo Mosston (1981) os estilos de ensino são mais uma ferramenta ao dispor do professor para modificar o comportamento dos alunos, tendo em consideração o objetivo que tem para os mesmos.

Na matéria de orientação foi utilizado o estilo de ensino por tarefa, sendo este semelhante ao estilo por comando, a diferença é que o aluno tem a possibilidade de tomar algumas decisões relativas a determinados parâmetros da atividade. O professor, apresenta várias opções de tarefas ou diversas variantes da mesma, podendo o aluno escolher a que melhor se adapta às suas capacidades e possibilidades. Durante a execução das tarefas, o professor observa e controla os alunos, dando os feedbacks que achar necessário. Os aspetos positivos são o facto de o uso frequente deste estilo possibilitar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e possibilitar a individualização das atividades (Mosston & Ashworth, 2008).

6.4 Funções de ensino

As funções de ensino, tal como os modelos, métodos e estilos de ensino têm por objetivo auxiliar e são fundamentais para o processo de E-A. Segundo Batalha (2004), no processo educativo é possível diferenciar cinco funções de ensino distintas: apresentação de conteúdos, organização/gestão da aula, feedback, clima/disciplina e afetividade.

As funções de ensino, tal como os modelos, métodos e estilos de ensino têm por objetivo auxiliar e são fundamentais para o processo de E-A. Segundo Batalha (2004), no processo educativo é possível diferenciar cinco funções de ensino distintas: apresentação de conteúdos, organização/gestão da aula, feedback, clima/disciplina e afetividade.

A apresentação de conteúdos, esta relacionada com a forma como o professor introduz e explica o conteúdo a ser ensinado. Esta apresentação o professor deverá utilizar estratégias que sejam adequadas aos alunos, podendo ser utilizados recursos visuais por forma a tornar a informação o mais clara e acessível possível. Durante a mesma é necessário, captar a atenção dos alunos, mantendo-os visualmente envolvidos. Estes momentos podem ocorrer diversas vezes ao longo da aula, antes, durante ou no final das atividades (Batalha, 2004).

A organização/gestão da aula, solicita uma estruturação e planeamento, incluindo a gestão do tempo, definição de rotinas, distribuição de tarefas e gestão do espaço físico. Uma boa organização, permite que seja criado um clima favorável ao processo de E-A, diminuindo distrações e comportamentos de desvio, solicitando a participação ativa dos alunos. Para que haja uma boa organização é necessário tentar realizar estimativas quantitativas e qualitativas, o material a utilizar, a sua disposição, a duração dos episódios de organização entre outros. No final o objetivo passa por garantir a participação ativa dos alunos e em segurança.

Segundo Batalha (2004), o feedback é um aspeto fundamental para o processo de ensino, pois permite aos alunos receber informação sobre a sua prestação. Um feedback poderá ser realizado de diversas formas, no entanto, determinadas características podem acrescentar qualidade ao mesmo nomeadamente ser claro, específico, construtivo, podendo destacar os pontos fortes e os aspetos a melhorar. Dependendo do tipo de feedback prestado poderá promover a autorreflexão. Aquando do *feedback* devem ser privilegiados *feedbacks* aprovativos, pois demasiadas intervenções negativas podem levar a um clima desfavorável à aprendizagem. A necessidade de sermos específicos ao darmos o *feedback*, é o aluno perceber aquilo em que pode melhorar ao invés fornecer uma avaliação sobre o resultado.

O clima e a disciplina, estão relacionados com a criação de um ambiente positivo e seguro para a aprendizagem. O professor tem a responsabilidade de estabelecer regras claras e expectativas fundamentais, promovendo o respeito, a participação ativa, garantindo equidade. Um clima positivo à aprendizagem faz com que os alunos tenham uma maior probabilidade de se sentirem motivados, envolverem-se no processo e com disposição para realizar escolhas e assumir riscos (Batalha, 2004).

A função da afetividade, está relacionado com a construção de um relacionamento positivo entre professor e aluno. Para que este aconteça, o professor deve demonstrar interesse genuíno pelos alunos, criar um bom ambiente, ouvir os alunos sobre as suas necessidades,

preocupações e motivações, estando presente sempre que o aluno precise o incentivando para as tarefas. A promoção da afetividade poderá promover a confiança, autoestima e motivação do aluno, fomenta uma aprendizagem significativa e duradoura. Fernández (1991) afirma que *“Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”*.

7. Reflexão

Na orientação a avaliação sumativa foi boa, creio eu por duas razões. Uma primeira pelo facto de apesar de já terem tido vivências a sua componente técnica era muito baixa, não tendo qualquer conhecimento sobre as técnicas base da orientação como a orientação correta do mapa, técnica do polegar ou até mesmo leitura de mapa. Foi possível aferir que houve aprendizagem, pois a última aula de orientação foi em dezembro, e houve atividades de orientação fora do recinto escolar em março, no qual os alunos participaram e foi possível observar que colocavam em prática as competências adquiridas, obtendo boas prestações.

O modelo desenvolvimental foi ao encontro dos objetivos para a matéria, pois permitiu haver uma progressão gradual e sistemática no desenvolvimento das habilidades de forma progressiva e consistente. Através deste modelo foi possível alterar as tarefas consoante as necessidades dos alunos. Um dos aspetos menos bons deste modelo é complexidade de implementação, pois é necessário que o professor tenha uma compreensão profunda dos princípios e progressões, o que não constou ser uma dificuldade tendo em conta a experiência do docente.

A utilização do método global, com destaque nos pormenores permitiu prestar a atenção em aspetos específicos que podem contribuir para a eficácia e/ou precisão. Por exemplo a utilização da técnica do polegar na orientação ou a correta orientação do mapa, fulcrais para o sucesso na tarefa. Este método permitiu ao aluno ficar informado sobre determinado pormenor do gesto técnico, levando a uma possível redução da aquisição de erros técnicos.



De forma generalizada, a unidade didática creio que foi adequada pois permitiu uma grande evolução junto dos alunos.

Bibliografia

- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 11º Ano*.
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física - 11º Ano (anexo)*.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: FMH Edições.
- Doran, G. T. (1981). There's a SMART way to write management's goals and objectives. *Management review*, 70(11), 35-36.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. <http://www.spectrumofteachingstyles.org>
- Quina, J. D. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *A organização do processo de ensino em Educação Física*.
- Ricardo, V. (2005). *Novas Estratégias de Ensino para os Jogos Desportivos: um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com vista à obtenção do grau de mestre em Ciências do Desporto.
- Rink, JE (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of teaching in physical education*, 20(2), 112-128.
- Aires, A., Quinta-Nova, L.C., Santos, L., Pires, N., Costa, R., & Ferreira, R., (2011). *Orientação Desporto com Pés e Cabeça*. Mafra: Federação Portuguesa de Orientação.
- Baena, A., Fernández, R., y Serrano, J. M. (2014). Elaboración de una carrera de orientación para educación física en Sierra Nevada. *Retos. nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (25),136-139. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34498>
- FEDOCV: Federación del deporte de la Orientación de la Comunidad Valenciana, “¿Qué es la orientación?”. Disponível em: <https://www.fedocv.org/orientacion/que-es>
- Johansen, B. T. (1997). *Cognition in Orienteering*. A Peer-Reviewed Journal and Site for Sport Research. Disponível em: <https://www.sportsci.org/news/news9701/orient.html>.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Camilo, J., Silva, L., & Encarnação, M. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* [Ebook] (p. 27). Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/22377>.

- Nascimento, D. (2017). *A prática do desporto orientação: uma proposta metodológica para a educação ambiental no ensino médio.*

Apêndice 4 - Apresentação inicial ao MED na matéria de Ginástica


MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICOS E SECUNDÁRIOS
 ANO LETIVO 2022/2023
 

Modelo de Educação Desportiva Ginástica

SOLO | APARELHOS | ACROBÁTICA

2022/2023 1

SUMÁRIO

1. O que é o MED
2. Cronograma
3. Constituições das Equipas
4. Funções
5. Tarefas para as Férias
6. Informações

2022/2023 2

1. O que é o MED?

MED - Modelo de Educação Desportiva

- Socializar através do desporto;
- Envolver ativamente os jovens/alunos na organização das atividades;
- Transformar UD em épocas desportivas de forma a aumentar a literacia desportiva;
- Proporcionar momentos festivos, entusiasmantes e desenvolver o sentido de afiliação e o trabalho de equipa.



Daryl Sidentop

2022/2023 3

Pré-Época → **Época** → **Pós-Época**

Fase onde o docente dá as instruções necessárias para a época. (2 AULAS)
 Fase em que se iniciam os primeiros treinos e as jornadas. (4 AULAS)
 Fase que inclui o evento final. (1 AULA)

2022/2023 4

2. Cronograma

Pré-época Época Pós - Época

HOJE (A1, 30/03) → Ajudas e Programação (A2, 20/04) → Treino (A3, 04/05) → Treino (A4, 11/05) → Treino + Comp. Solo e Ponto (A5, 18/05) → Treino + Comp. Mini Auto (A6, 25/05) → Evento Culinante (A7, 01/06)

2022/2023 5

3. Constituição das Equipas

3 Equipas → 3 e 4 elementos Funções Específicas por Equipa

- Treinador – Adjunto
- Capitão de Equipa
- Juiz



Funções Específicas da Ana

- Media (Fotografias e entrevistas)
- Juiza

2022/2023 6

4. Funções

Funções Específicas por Equipa Funções Específicas da Ana

- Treinador – Adjunto
- Capitão de Equipa
- Juiz
- Media (Fotografias e entrevistas)
- Juiza



2022/2023 7

5. Tarefas para as Férias

- Nome
- Hino
- Mascote
- Personalizar T-Shirt Branca (igual entre equipa)

2022/2023 8

6. Informações

- Constituição das equipas (elementos);
- Funções;
- Dossier:
 - Disposição do material (quem fica encarregue de quê);
 - Elementos gímnicos (critérios de êxito, situações de aprendizagem e ajuda);
 - Condições do evento culminante;
 - Critérios de avaliação;
 - Entre outros.

2022/2023

9

Dúvidas?



2022/2023

10

Apêndice 5 - Exemplo contrato do Modelo de Educação Desportiva

Modelo de Educação Desportiva em Ginástica – 11º1



CONTRATO DO CAPITÃO DE EQUIPA

Características do capitão de equipa:

- **Bom Comunicador** – A comunicação é algo fulcral para qualquer relação, por essa mesma razão a linguagem verbal e não verbal do capitão deve ser clara e precisa. É também fundamental que seja ativo na escuta.
- **Compromisso** – Deve ser alguém de palavra, ou seja, que não falhe com as suas promessas e com a sua função para com a equipa e outros.
- **Confiável** – O capitão tem de ser alguém com o qual os elementos de equipa podem contar, e deve procurar motivar os colegas sempre que necessário.
- **Empático** – Deve ser paciente e ter sensibilidade para lidar com as pessoas, quer sejam colegas de equipa, adversários, juizes e outros. Ou seja, é preciso tratar as pessoas de forma adequada.
- **Responsável** – Por vezes é mais fácil atribuir as culpas a quem cometeu o erro, no entanto o capitão deve assumir sempre que for preciso tomar uma decisão, quer seja algo fácil ou difícil. Caso algo não corra bem o líder deve assumir a responsabilidade e discutir soluções dentro do grupo.

Funções diárias

- Auxiliar na gestão do grupo;
- Monitorizar os comportamentos da sua equipa;
- Atuar como porta-voz da equipa;
- Auxiliar na organização dos meus colegas de equipa antes de cada treino, jogo de treino ou jornada de campeonato;
- Falar regularmente com o treinador e professor, com o intuito de compreender o desempenho da equipa.
- Se necessário, convocar reuniões onde as preocupações da equipa possam ser discutidas;

Nome: _____

Data: __/__/____ Assinatura: _____


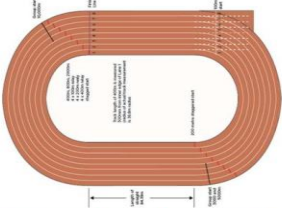
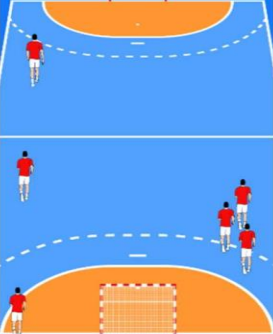
Professor: _____

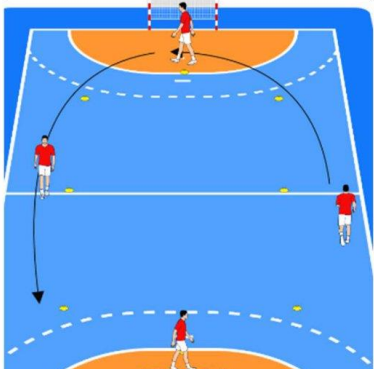


Apêndice 6 - Exemplo de plano de aula – Orientação e Atletismo



Professor	Ano/Turma	Duração	Data	Nº de Alunos	Aula Geral Nº	Instalações
César Bento	11º1	1h30	10/11/2022	12	33 e 34 de 128	Espaço Exterior e Pavilhão – 4S
Matérias de Ensino	Objetivos Aula			Recursos Materiais		
Orientação Nº4 e Atletismo Nº3	- Compreender a diversidade de escolhas de percurso e as mais rentáveis; - Compreender o que é a prova de estafetas, suas características e a importância das dinâmicas de grupo/estratégia.			Telemóveis; 7 testemunhos; 10 cones; 6 colchões		

Objetivos	Descrição do Exercício E Organização	Esquematisação	Tempo
- Explicar quais são os objetivos para a aula e a sua estrutura.	Formação em U dentro de campo de costas para os restantes campos (diminuição dos estímulos).		3'
- Aumentar a temperatura corporal e a frequência cardíaca;	- Corrida - Skipping - Jumping Jacks - Tornozelos		5'
- Montar estratégias/percursos; - Realizar a decisão sobre os percursos que vão realizar;	Será fornecido um mapa, digital aos alunos, e será definido um ponto ao qual devem ir. Num tempo máximo de 5 minutos os alunos devem ir a esse ponto e voltar à base o máximo de vezes, realizando sempre percursos diferentes. Metade da turma vai a um ponto (5 e 3), e a outra metade vai a outro (depois troca). No fim são discutidos, em conjunto, os trajetos realizados.		15'

<p>- Realizar uma correta orientação do mapa em situação de prova de orientação;</p> <p>- Experienciar a aplicação móvel em contexto de competição;</p>	<p>Os alunos, aos pares, realizam um percurso com 11 pontos de controlo utilizando apenas o telemóvel. Um leva o telemóvel para a aplicação iorienteering e outro leva com o mapa. GPS</p> <p>No fim são discutidos, em conjunto, os trajetos realizados.</p>		<p>15''</p>
<p>Água 3'</p>			
<p>- Transmitir e debater sobre as características das provas de estafetas;</p>	<p>- Mostrar a pista de atletismo, a colocação dos atletas e a importância da colocação do colega na pista (parte interior ou exterior da pista);</p> <p>- Limitações da técnica descendente e ascendente;</p>		<p>5''</p>
<p>- Compreender as potencialidades e limitações da técnica ascendente;</p>	<p>- Formadas duplas, devem de passar o testemunho e correr para a frente para receber.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar apenas a técnica de <u>transmissão descendente</u>. + fácil aprender + segura, + fácil de entregar (pega já fica correta) - a passagem tem de ser alternada (mão esquerda/mão direita) • Usar apenas a técnica de <u>transmissão ascendente</u>. - fácil aprender – segura (reajuste da pega) 		<p>5'</p>

<p>- Aplicar os conhecimentos adquiridos, numa prova de estafetas;</p>	<p>- Em equipas de 4 elementos, os alunos escolhendo a técnica que acharem mais adequada realizam um trajeto circular completo (vertente competitiva).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trocar de parceiros 		<p>10'</p>								
<p>- Treino de Aptidão física.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Team WOD</th> <th rowspan="2">Resultados</th> </tr> <tr> <th>IGYG</th> <th>Time Cap 15'</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 20 Situps • 10 Flexões – hand release • 20 Air squats • 10 Burpees • 1 volta pavilhão </td> <td>4 rondas</td> <td> Gabriel/Novita Erica/Margarida/Joana J.Diogo/Matilde Raul/Daniel Rodolfo/Hugo </td> </tr> </tbody> </table>	Team WOD		Resultados	IGYG	Time Cap 15'	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Situps • 10 Flexões – hand release • 20 Air squats • 10 Burpees • 1 volta pavilhão 	4 rondas	Gabriel/Novita Erica/Margarida/Joana J.Diogo/Matilde Raul/Daniel Rodolfo/Hugo		<p>15'</p>
Team WOD		Resultados									
IGYG	Time Cap 15'										
<ul style="list-style-type: none"> • 20 Situps • 10 Flexões – hand release • 20 Air squats • 10 Burpees • 1 volta pavilhão 	4 rondas	Gabriel/Novita Erica/Margarida/Joana J.Diogo/Matilde Raul/Daniel Rodolfo/Hugo									
<p>- Retorno à calma; - Informações sobre a aula seguinte.</p>	<p>Formação em U dentro de campo de costas para os restantes campos (diminuição dos estímulos).</p>		<p>5'</p>								

Apêndice 7 - Cartaz e programa da Ação Científico-Pedagógica Coletiva

A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALÉM DO ÓBVIO
AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

8 CONFERÊNCIAS
6 MÓDULOS

4 DE FEVEREIRO | 9H - 18H
11 DE FEVEREIRO | 9H - 18H
SALA DO SENADO

15H DE FORMAÇÃO VALIDADA PELA DRE

CONFERENCISTAS CONVIDADOS

Francisco Carreiro da Costa Lusófona	Luís Carvalhinho IPS	Alda Portugal UMa
Nuno Ferro SPEF	António Pires ESFF	Patrícia Jorge AESR

Para mais informações:
918 966 147
Mário Ferreira
<https://tinyurl.com/3ywhjk43>

Grupos de Recrutamento
160 | 260 | 620

4 FEVEREIRO

PROGRAMA

08:30 | Creditação/Secretariado

9h00 | Cerimónia de Abertura

9h30 | Conferência I
Literacia Física-História, Bases Filosóficas e Pedagógicas - Francisco Carreira da Costa (Lusófona).

10h10 | Debate

10h30 | Intervalo

11h00 | Módulo 1
Moderador: Hélio Antunes (UMa)

A Educação Física para além dos muros da Escola: potencialidades e constrangimentos - Leonor Abreu e Soraia Rodrigues (EBSAAS).

11h30 | Conferência II
Desporto da Natureza: Desafios para uma Intervenção de Sucesso - Luís Carvalhinho (IPS).

12h00 | Debate

12h30 | Almoço

14h00 | Conferência III
Os Desafios da Educação: A Promoção do Sucesso numa Escola Plural - António Pires (ESFF).

14h30 | Módulo 2
Moderador: Hélder Lopes (UMa)

A Educação Física e as Atividades de Complemento Curricular - Potencialidades e Desafios - Mário Ferreira (ESFF)

14h50 | Debate

15h10 | Módulo 3
Moderador: Ana Rodrigues (UMa)

Utilização das Novas Tecnologias na Abordagem de Orientação na Escola - César Bento e Luís Faria (ESGZ).

15h40 | Intervalo

16h10 | Conferência IV
O Potencial da Orientação-Propostas Teórico-Práticas para o seu desenvolvimento nas Escolas - António Pereira (UMa).

16h40 | Utilização das Novas Tecnologias na Abordagem de Orientação na Escola - Componente Prática

17h30 | Debate

17h45 | Síntese do 1º dia

18h00 | Encerramento da Ação

11 FEVEREIRO

PROGRAMA

08h30 | Creditação/Secretariado

9h00 | Conferência V
Partilhemos o Óbvio da Educação? Física- Nuno Ferro (SPEF)

9h40 | Debate

10h00 | Módulo 4
Moderador: Elvío Rúbio (UMa)

A Arbitragem como Instrumento de Formação dos Alunos nas Aulas de Educação Física - Henrique Caldera e Pedro Luz (EBBC)

10h30 | Intervalo

11h00 | Painel de Conferências - Características Psicológicas da Excelência na Arbitragem - Pedro Teques (AAM)

Desenvolvimento de competências básicas num árbitro de futebol - O papel de EF e do DE - Elmano Santos (SERCT)

Arbitragem - Marco Rebelo (ESJM)

12h00 | Conferência VI
A pedra-de-toque da relação pais-filhos - Alda Portugal (UMa)

12h30 | Debate

13h00 | Almoço

14h30 | Conferência VII
Inovação Pedagógica e Apoio Laboratorial na Educação Física Helder Lopes (UMa)

15h00 | Módulo 5
Moderador: Ricardo Alves (UMa)

Alunos Dispensados da Aula de Educação Física que alternativas? - Francisco Gouveia e Wilson Nóbrega (EBSAAS).

15h30 | Debate

15h50 | Intervalo

16h20 | Módulo 6
Moderador: Ana Luísa Correia (UMa)

Trabalho de Flexibilidade e Força na Educação Física - Operacionalização e Otimização - Francisco Correia e Pedro Pontes (ESJM).

16h50 | Conferência VIII
A importância da Flexibilidade/Mobilidade no desenvolvimento de Crianças e Jovens - Patrícia Jorge (AESR).

17h30 | Debate

17h50 | Síntese do 2º dia

18h00 | Encerramento da Ação

Apêndice 8 - PowerPoint da Ação Científico-Pedagógica Coletiva



MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS
ENSINOS BÁSICOS E SECUNDÁRIOS
ANO LETIVO 2022/2023

**A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS
TECNOLOGIAS NA ABORDAGEM
DE ORIENTAÇÃO NA ESCOLA**

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA
A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALÉM DO ÓBVIO

Professores Estagiários: César Bento e Luís Faria
Orientador Científico: Prof. Doutora Ana Rodrigues
Orientador Cooperante: Mestre Filipe Coelho

Introdução

Introdução

- Nas últimas décadas a sociedade tem assistido a um desenvolvimento acelerado da tecnologia, sendo parte integrante e constante do nosso dia a dia.
- A utilização de meios tecnológicos em contexto escolar parece permitir o desenvolvimento de aulas mais interativas, aumentando a atenção, o interesse dos alunos, como também a capacidade de interpretar, analisar e compreender os conteúdos (Baek, Beath & Elliott, 2018).
- Na literatura é igualmente referenciado os benefícios da utilização das tecnologias na promoção da proficiência motora (Zhamardi et al., 2020; Kretschmann, 2017; Lee & Lee, 2021), dos níveis de atividade física (Fogel et al., 2010), do empenho motor (Casey & Jones, 2011), na motivação, na atenção e na concentração (Lee & Lee, 2021).

Introdução

- A modalidade de orientação proporciona o contacto com o meio ambiente através do desporto, permitindo a sua aplicabilidade em qualquer contexto. Promove ainda desenvolvimento de habilidades de carácter físico e mental (Nascimento, 2017).
- Nas Aprendizagens Essenciais, a orientação é:
 - Referenciada na subárea "outras" entre o 6º ano e o 10º ano de escolaridade,
 - No 8º ano obrigatório passar pela subárea "outras".
 - No 11º ano e o 12º ano, a orientação não é referenciada diretamente, podendo estar inserida nas "atividades de exploração da natureza" na subárea "outras".

Objetivos

Neste contexto, com o desenvolvimento do presente trabalho, pretende-se:

- Caracterizar a percepção dos alunos e dos professores sobre a orientação e a utilização das novas tecnologias na abordagem desta matéria de ensino;
- Elaborar um programa de intervenção, com foco na utilização das novas tecnologias na matéria de orientação, durante as aulas de Educação Física;
- Estudar o efeito do programa de intervenção: (i) na proficiência motora, (ii) na motivação e (iii) nos níveis de atividade física;
- Analisar e avaliar a percepção dos alunos sobre o programa de intervenção e a sua viabilidade em contexto escolar.

Metodologia

Amostra

Caracterização da Percepção

Alunos (n=445)
5ª ao 12º ano
230 rapazes e 215 raparigas
Idade 13,50±2,46 anos

Professores (n=47)
33 Homens e 14 Mulheres
Idade 45,68±9,91 anos
Anos de experiência 20,72±10,81 anos

Design da Intervenção, Avaliação e Viabilidade

Programa de Intervenção (n=46)

Grupo de Controlo (n=21)
11 rapazes e 12 raparigas
15,19±0,60 anos

Grupo de Intervenção (n=25)
16 rapazes e 9 raparigas
15,52±0,65 anos

Instrumentos

Metodologia Quantitativa

- Questionários
- SPORTid
- Acelerometria

Metodologia Qualitativa

Grupo de Focus

7 Grupos de focus (3 a 5 participantes)
Duração entre 10 e 30 minutos
Questões sobre a percepção e avaliação do programa de intervenção

Programa de Intervenção

Avaliação Inicial (1 X 45 min)	8 sessões de 45 min	Avaliação Final (1 X 45 min)
Avaliação Inicial - Proficiência Motora - Motivação	Ambo os grupos, Mesma metodologia e Exercícios Avaliação da acelerometria	Avaliação Final - Proficiência Motora - Motivação

Grupo de Controlo
Mapas físicos, balizas, alicates, canetas e cartões de registo

Grupo de Intervenção
Telemóvel, app (orientteering), mapas digitais, códigos QR e GPS

Programa de Intervenção

- Avaliação inicial e final**
- Percurso com 17 balizas
- 5 postos de controlo fixos
- Tempo entre os 5 postos




Programa de Intervenção



Programa de Intervenção



Programa de Intervenção



Setup



Start



Checkpoint 1



Checkpoint 2



Checkpoint 3



Checkpoint 4



Finish



Programa de Intervenção





Programa de Intervenção





Programa de Intervenção

- Percurso Linear
- Percurso Estrela
- Percurso Trevo



Exercícios

- Correspondência da simbologia com a legenda;
- Navegação pelos cones;
- Memorização dos pontos;
- Relocalização;
- Score, Score 100 (Alunos escolhem os seus percursos);



Programa de Intervenção



Procedimentos Estatísticos

Metodologia Quantitativa	Metodologia Qualitativa
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística Descritiva (média e desvio padrão) • Teste do Qui-Quadrado • Teste T-Student • Teste Mann-Whitney • Teste de Wilcoxon • Software estatístico utilizado foi SPSS, versão 27.0 • Nível de significância adotado foi de 5%. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcrição dos grupos de focus (n=7) • Categorização do conteúdo a posteriori • Software utilizado In Vivo

Apresentação de Resultados

Perceção dos alunos e dos professores

Perceção dos Alunos



- A maioria dos alunos inquiridos reporta conhecer a matéria de Orientação (92,4%) e de já a ter abordado nas aulas de Educação Física (79,6%);
- Relativamente a matéria de Orientação:
 - 21,8% gosta mesmo muito
 - 38,9% gosta
 - 32,3% é-lhe indiferente
 - 5,1% não gosta
 - 2% não gosta mesmo nada

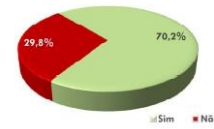
Perceção dos Alunos



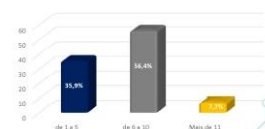
- Relativamente ao material utilizado pelos alunos na orientação:
 - 90,0% mapa;
 - 26,5% baliza;
 - 7,6% bússola;
 - 6,1% alicates;
 - 5,4% aplicações móveis.

Perceção dos Professor

Costuma abordar o matéria de orientação, nas aulas de Educação Física?

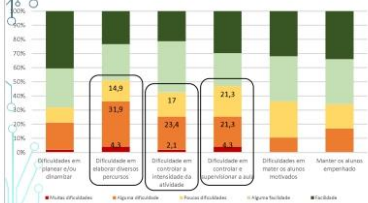


Quantas aulas consagra a abordagem da matéria de orientação por ano letivo?



A maioria dos professores considera que a matéria de orientação é muito motivante para os alunos (65,9%), 27,7% motivante e 6,4% considera que é desmotivante para os alunos.

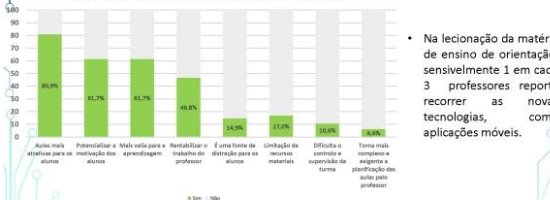
Perceção dos Professor



- Como principais condicionantes na lecionação da matéria de Orientação, os professores reportam:
- Algumas dificuldade em lecionar a matéria de ensino **17,4%**
 - Limitações de recursos materiais e espaciais **13%**
 - Pouco importante para os alunos **4,3%**

Perceção dos Professores

Utilização das novas tecnologias nas aulas de Orientação

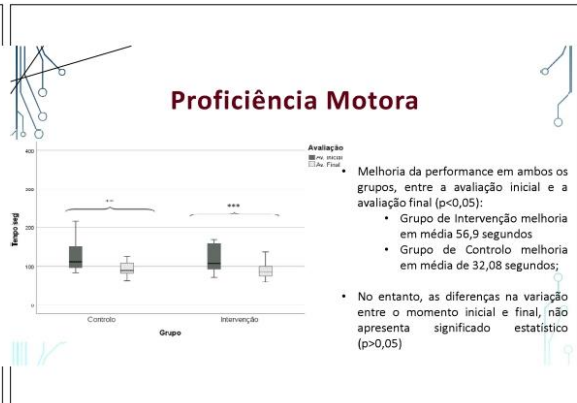


- Na lecionação da matéria de ensino de orientação, sensivelmente 1 em cada 3 professores reporta recorrer as novas tecnologias, como aplicações móveis.



Apresentação de Resultados

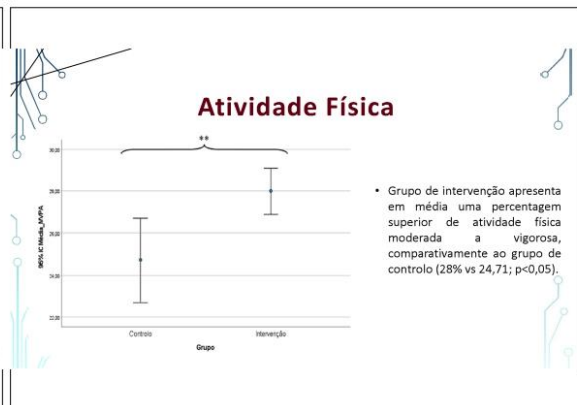
Programa de intervenção



Motivação

Dimensões	Grupo de Controlo				Grupo de Intervenção				df 2
	AVI	AVF	Dif	p	AVI	AVF	Dif	p	
Prazer interesse	3,43±0,91	3,31±0,98	-0,13±0,72	0,453	3,08±0,67	4,25±0,43	0,57±0,71	0,004	0,006
Competência	3,19±0,56	3,40±0,32	0,21±0,62	0,216	3,22±0,60	3,30±0,56	0,08±0,64	0,564	0,405
Esforço Impulsividade	3,08±0,33	3,12±0,39	0,05±0,43	0,723	3,13±0,37	3,27±0,39	0,14±0,40	0,093	0,413
Pressão	2,53±0,65	2,37±0,76	-0,23±0,66	0,158	2,71±0,59	2,42±0,66	0,34±0,67	0,017	0,907

Controlo	Intervenção
Valorização Competência e Esforço;	Valorização Prazer/Interesse, Competência e Esforço;
Não se verificou diferenças com significado estatístico.	Significado estatístico no Prazer/Interesse e Pressão.



Avaliação da Intervenção Pelos Alunos

Como caracterizas as aulas de orientação? (Grupo de Intervenção)

90% Numa futura abordagem preferia continuar a utilizar a aplicação

“É uma aplicação fácil, intuitiva de se usar. Não há nenhum choque, assim grande. A nível de utilização da aplicação sim, não é um grande choque, mas é **uma coisa diferente que não se vê tanto em aulas, e sim foi bom, uma coisa diferente**.” (grupo de focus 3)

Criações **Inovadoras**
 Conservativo **Diversido** Apetivos
Desafiadoras Interessante
 Difíceis

Avaliação da Intervenção Pelos Alunos

“Por acaso eu nunca fui muito fã desta orientação, mas com as aulas assim eu **senti-me mais confortável e mais apto para fazer orientação, e por consequência eu acho que gostei muito mais de fazer orientação**. É tanto pelas formas como os professores arranjaram de... **os instrumentos que foram usados, tornam a aula mais dinâmica e até o registo do tempo, é uma coisa que nos traz uma mais-valia e mais uma motivação para sermos melhor que os outros, não a nível... A parte da competitividade amigável, somos muito competitivos. No final agente vê que toda a gente está a comparar os resultados.**” (grupo de focus 5)

“**Poder usar o telemóvel, o facto de o telemóvel entrar aqui nas aulas o que não é comum**. Pode ser cansativo, mas naqueles trabalhos de dois a dois foi uma experiência nova, havia aquelas dificuldades que uma dita uma para a esquerda outra para a direita mas... Concordo, gostei da necessidade de ter que trabalhar em grupo, ter que concordar com a outra pessoa mesmo sabendo que pode não ser o ponto ou a localização ou o trajeto.” (grupo de focus 3)

“Acho que foi positivo **deu outra dinâmica à prova de orientação**. Positivo usar outros métodos de orientação em vez de só um papel ou um chip e podermos estar a usar o telefone.” (grupo de focus 1)

“**Consegues controlar o tempo que aparece lá, dá para gerir melhor o tempo. Dá para ver os pontos direitos que é preciso ir. Dá para ter o mapa também na aplicação, não precisas do papel e ficas só com uma coisa na mão. O mapa dá para focar e fazer zoom também dá para ver melhor.**” (grupo de focus 4)



Implicações Práticas

POTENCIALIDADES

- ✓ A App é gratuita e os QR Codes são de baixo custo comparativamente aos Kits pedagógicos de Orientação;
- ✓ Possibilidade de colocar os QR Codes em todo o espaço escolar;
- ✓ A App é fácil de usar, intuitiva e dinâmica;
- ✓ A APP permite ao professor ter acesso aos tempos e resultados dos alunos;
- ✓ A funcionalidade de GPS não necessita a montagem de material;
- ✓ Os alunos têm acesso ao mapa através da App;
- ✓ É possível fazer zoom no mapa;
- ✓ Os alunos podem criar os seus próprios percursos.



9€



≈ 120€
mapas

Implicações Práticas

LIMITAÇÕES

- É despendido algum tempo na montagem do material;
- Os alunos podem retirar ou esconder os QR Codes;
- O tempo de leitura dos QR Codes pelos telemóveis é variável;
- A funcionalidade do GPS pode ter algumas falhas;
- É necessário ter espaço no telemóvel;
- É necessário internet para fazer upload dos resultados;



Considerações Finais



Considerações Finais



- ❖ A maioria dos professores de Educação Física da RAM, abordam a matéria de orientação nas aulas e consideram a utilização das novas tecnologias vantajosas;
- ❖ A utilização das novas tecnologias na lecionação da orientação, aumentou os níveis de proficiência motora, motivação intrínseca e os níveis de atividade física moderada a vigorosa;
- ❖ Os alunos reportaram que as aulas de orientação tornam-se mais dinâmicas, motivantes e apelativas ao utilizarem as novas tecnologias;
- ❖ A utilização dos telemóveis pode tornar-se uma fonte de distração, por isso é necessário estabelecer regras de funcionamento destas tecnologias em aula;

Considerações Finais



- ❖ Os professores, ao lecionarem a matéria de orientação, reportam ter dificuldades em elaborar diferentes percursos, em controlar a intensidade da atividade, e dificuldades em controlar e supervisionar a aula;
- ❖ Existe necessidade de uma maior oferta de formação inicial e contínua sobre a utilização das novas tecnologias no contexto das aulas de Educação Física;
- ❖ Consideramos, que existe também a necessidade de verificar a recetividade e a viabilidade da aplicação do programa de intervenção, em diferentes níveis de escolaridade e a sua integração pelo professor;

Considerações Finais



- ❖ A utilização das novas tecnologias nas aulas de Educação Física, podem auxiliar ao nível das funções de ensino, como também auxiliar a monitorização da atividade desenvolvida e potenciar a relação pedagógica presencial e/ou não presencial;
- ❖ Para que as aulas sejam inovadoras não basta utilizar as novas tecnologias. Para haver uma rotura no processo pedagógico é necessário uma gestão personalizada do processo ensino-aprendizagem, de modo a trabalhar em cima das necessidades e motivações dos alunos...
- ❖ Com isto podemos desenvolver alunos mais autónomos, inovadores, criativos, capazes de resolver problemas e de tomar decisões.



Banco de Exercícios



Obrigado pela vossa atenção!

Luis-daniel-10@hotmail.com
Cesarbento_123@hotmail.com



MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS
ENSINOS BÁSICOS E SECUNDÁRIOS
ANO LETIVO 2022/2023



A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA ABORDAGEM DE ORIENTAÇÃO NA ESCOLA

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA
A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALÉM DO ÓBVIO

Professores Estagiários: César Bento e Luís Faria
Orientador Científico: Prof. Doutora Ana Rodrigues
Orientador Cooperante: Mestre Filipe Coelho

Apêndice 9 - Percepção dos alunos da escola sobre a matéria de Orientação

<h3>Percepção dos alunos sobre a Orientação</h3> <p>O núcleo de estágio de educação física da Universidade da Madeira na Escola Básica e Secundária Conçalves zorro, pretende desenvolver um estudo que tem por finalidade aferir a opinião, percepção e motivação dos alunos, sobre a matéria de orientação nas aulas de educação física.</p> <p>Resposta atentamente às questões colocadas, se tiver alguma dúvida pergunte ao professor responsável.</p> <p>A orientação é uma atividade desportiva ao ar livre, onde o objetivo é percorrer terrenos desconhecidos passando pelos pontos de controlo, o mais rápido possível utilizando o mapa havendo ainda a possibilidade de usar a bussola.</p> <p>Inicie sessão no Google para guardar o seu progresso. Saiba mais</p> <p>* Indica uma pergunta obrigatória</p> <p>Sexo *</p> <p><input type="radio"/> Masculino</p> <p><input type="radio"/> Feminino</p> <p>Idade *</p> <p>A sua resposta</p>	<p>Ano de escolaridade *</p> <p><input type="radio"/> 5º ano</p> <p><input type="radio"/> 6º ano</p> <p><input type="radio"/> 7º ano</p> <p><input type="radio"/> 8º ano</p> <p><input type="radio"/> 9º ano</p> <p><input type="radio"/> 10º ano</p> <p><input type="radio"/> 11º ano</p> <p><input type="radio"/> 12º ano</p> <p>Turma</p> <p>A sua resposta</p> <p>Conhece a modalidade de Orientação? *</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>
<p>De 1 (não gosto nada) a 5 (gosto mesmo muito), indica o quanto gostas da modalidade de orientação?</p> <p><input type="radio"/> 1</p> <p><input type="radio"/> 2</p> <p><input type="radio"/> 3</p> <p><input type="radio"/> 4</p> <p><input type="radio"/> 5</p> <p>Achas que o modo como é dada a matéria de orientação pelo professor de educação física, pode influenciar o teu gosto pela sua prática?</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p>Já abordaste orientação nas aulas de educação física? *</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	<p>Se sim, em que anos de escolaridade? Selecciona todos os anos de escolaridade a que se aplica.</p> <p><input type="checkbox"/> 5º ano</p> <p><input type="checkbox"/> 6º ano</p> <p><input type="checkbox"/> 7º ano</p> <p><input type="checkbox"/> 8º ano</p> <p><input type="checkbox"/> 9º ano</p> <p><input type="checkbox"/> 10º ano</p> <p><input type="checkbox"/> 11º ano</p> <p><input type="checkbox"/> 12º ano</p> <p>Utiliza 3 palavras para descrever as tuas aulas de orientação na Educação Física?</p> <p>A sua resposta</p> <p>Que material era utilizado nas tuas aulas de Educação Física, em que era abordado a orientação? (selecciona todas as opções que se aplica)</p> <p><input type="checkbox"/> Balizas</p> <p><input type="checkbox"/> Alicates</p> <p><input type="checkbox"/> Mapa</p> <p><input type="checkbox"/> Bússola</p> <p><input type="checkbox"/> Aplicações móveis</p>

Já realizaste provas de orientação? Selecciona todas as opções que se aplica

- Não
- Sim, nas aulas de educação física
- Sim, em atividades na escola
- Sim, no desporto escolar
- Sim, num clube

Se sim, quantas provas?

A sua resposta

Preferes realizar aulas de orientação

- Individualmente
- Em grupo

Para cada uma das afirmações seleciona uma opção, numere de 1 a 4, sendo que 1 - Tenho imensas dificuldades, 2- Tenho algumas dificuldades, 3 - Tenho facilidade, 4- Tenho imensa facilidade

	1 - Tenho imensas dificuldades	2- Tenho algumas dificuldades	3 - Tenho facilidade	4- Tenho imensa facilidade
Na generalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relativamente a orientar o mapa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na interpretação dos símbolos e cores do mapa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A situar-me no mapa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em saber para onde vou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escolher o melhor trajeto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. Denunciar abuso - Termos de Utilização - Política de privacidade

Google Formulários

Apêndice 10 - Questionário aos professores sobre a lecionação da matéria de Orientação

25/06/23, 10:10 Questionário sobre a lecionação da modalidade de Orientação

Questionário sobre a lecionação da modalidade de Orientação

- Obrigado por preencher este questionário e por participar nesta investigação.
 - Este questionário destina-se a um estudo sobre a Utilização das novas tecnologias na abordagem da modalidade de orientação.
 - A informação pessoal será sempre confidencial e os dados de identificação serão apenas do conhecimento da equipa de investigação.
 - Por favor, não passe nenhuma questão à frente.
 - O questionário não levará muito tempo a completar, demorando no máximo 5 minutos.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Masculino
 Feminino

2. Idade *

3. Anos de experiência como professor de Educação Física *

4. Que ciclos de ensino em que leciona no presente ano letivo? *

Marcar tudo o que for aplicável.

2º Ciclo
 3º Ciclo
 Secundário

<https://docs.google.com/forms/d/14wD06UUL78GGS8zh7vCV5v4gGF8P34Cn3yc/edit> 18

25/06/23, 10:10 Questionário sobre a lecionação da modalidade de Orientação

5. Costuma abordar orientação nas aulas de Educação Física? *

Marcar apenas uma oval.

Sim
 Não

6. Normalmente, quantas aulas consagra a abordagem da modalidade de orientação por ano letivo? *

7. Este ano letivo, já abordou ou pretende abordar a modalidade de orientação? *

Marcar apenas uma oval.

Sim
 Não *Avançar para a pergunta 11*

Abordagem de Orientação no ano letivo 2022/23

8. Que conteúdos aborda na modalidade de orientação?

Marcar tudo o que for aplicável.

Orientação do mapa
 Identificação da simbologia
 Identificação das características do percurso
 Calcular distâncias de acordo com a escala do mapa
 Compreensão do tempo e esforço para atingir os pontos de controlo
 Utilização da bússola como meio auxiliar
 Realização de azimute
 Realização de percursos de opção múltipla

<https://docs.google.com/forms/d/14wD06UUL78GGS8zh7vCV5v4gGF8P34Cn3yc/edit> 28

25/06/23, 10:10 Questionário sobre a lecionação da modalidade de Orientação

9. Dos seguintes métodos de abordagem da modalidade de orientação, qual(ais) costuma utilizar na abordagem da orientação?

Marcar tudo o que for aplicável.

	Sim	Não
Tradicional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Score	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rogaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Linear	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estrela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trevo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intercalado/cruzado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Qual é o material que utiliza?

Marcar tudo o que for aplicável.

Balizas
 Alifates
 Mapas
 Bússola
 Aplicações Móveis

Avançar para a pergunta 12

Não abordagem da modalidade de Orientação no ano letivo 2022/23

<https://docs.google.com/forms/d/14wD06UUL78GGS8zh7vCV5v4gGF8P34Cn3yc/edit> 38

25/06/23, 10:10 Questionário sobre a lecionação da modalidade de Orientação

11. Quais são as razões que podem levá-lo a não abordar a modalidade de orientação? Seleccione todas as opções que se aplicam.

Marcar tudo o que for aplicável.

Não está contemplado nas aprendizagens essenciais para os anos de escolaridade que lecciono.
 Opção por outra(s) modalidade(s) alternativas, que não a orientação.
 A abordagem da modalidade de orientação implica recursos espaciais e materiais, que a escola não possui.
 Não é motivante para os alunos.
 Acho pouco importante para os alunos.
 Tenho algumas dificuldades na abordagem desta modalidade.
 Outra: _____

Secção sem título

<https://docs.google.com/forms/d/14wD06UUL78GGS8zh7vCV5v4gGF8P34Cn3yc/edit> 48

<p>25/06/23, 10:10</p> <p>Questionário sobre a leccionação da modalidade de Orientação</p> <p>12. Na sua opinião o quão motivante é para os alunos a abordagem da modalidade * de orientação? (1- Nada Motivante e 10 - Extremamente Motivante)</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p>Extremamente Desmotivante</p> <p>1 <input type="radio"/></p> <p>2 <input type="radio"/></p> <p>3 <input type="radio"/></p> <p>4 <input type="radio"/></p> <p>5 <input type="radio"/></p> <p>6 <input type="radio"/></p> <p>7 <input type="radio"/></p> <p>8 <input type="radio"/></p> <p>9 <input type="radio"/></p> <p>10 <input type="radio"/></p> <p>Extremamente Motivante</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/14wD20UUL7KG5Suzh7wCVV5vt4ogF8P34Cn3yc/e#t</p> <p>5/8</p>	<p>25/06/23, 10:10</p> <p>Questionário sobre a leccionação da modalidade de Orientação</p> <p>13. Para cada um dos parâmetros que se segue indique o seu grau de dificuldade/facilidade na leccionação da modalidade de orientação. *</p> <p>Marcar apenas uma oval por linha.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1 - Muita dificuldade</th> <th>2 - Alguma dificuldade</th> <th>3 - Muito pouca dificuldade</th> <th>4 - Alguma facilidade</th> <th>5 - Facilidade</th> <th>6 - Muita facilidade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Planeamento e/ou dinamização das aulas</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Elaborar diversos percursos alternativos</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Manipular a intensidade da atividade</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Controlo e supervisão da aula</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Manter os alunos motivados</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Manter os alunos empenhados</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table> <p>14. Acha que a escola reúne condições para abordar a orientação? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Sim Avançar para a pergunta 16</p> <p><input type="radio"/> Não Avançar para a pergunta 15</p> <p>Secção sem título</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/14wD20UUL7KG5Suzh7wCVV5vt4ogF8P34Cn3yc/e#t</p> <p>6/8</p>		1 - Muita dificuldade	2 - Alguma dificuldade	3 - Muito pouca dificuldade	4 - Alguma facilidade	5 - Facilidade	6 - Muita facilidade	Planeamento e/ou dinamização das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elaborar diversos percursos alternativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Manipular a intensidade da atividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Controlo e supervisão da aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Manter os alunos motivados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Manter os alunos empenhados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1 - Muita dificuldade	2 - Alguma dificuldade	3 - Muito pouca dificuldade	4 - Alguma facilidade	5 - Facilidade	6 - Muita facilidade																																												
Planeamento e/ou dinamização das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																												
Elaborar diversos percursos alternativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																												
Manipular a intensidade da atividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																												
Controlo e supervisão da aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																												
Manter os alunos motivados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																												
Manter os alunos empenhados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																												

<p>25/06/23, 10:10</p> <p>Questionário sobre a leccionação da modalidade de Orientação</p> <p>15. Se não, indique que limitações possui na sua escola na leccionação da modalidade de orientação? (ex: material, espacial) *</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Secção sem título</p> <p>16. Na sua opinião, qual é a importância da abordagem da matéria de ensino de orientação para os alunos? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p>Nada importante</p> <p>1 <input type="radio"/></p> <p>2 <input type="radio"/></p> <p>3 <input type="radio"/></p> <p>4 <input type="radio"/></p> <p>5 <input type="radio"/></p> <p>Extremamente importante</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/14wD20UUL7KG5Suzh7wCVV5vt4ogF8P34Cn3yc/e#t</p> <p>7/8</p>	<p>25/06/23, 10:10</p> <p>Questionário sobre a leccionação da modalidade de Orientação</p> <p>17. Acha que a utilização do telemóvel para a leccionação da matéria orientação pode: (selecione todas as que se aplicam) *</p> <p>Marcar tudo o que for aplicável.</p> <p><input type="checkbox"/> Tornar as aulas mais atrativas para os alunos</p> <p><input type="checkbox"/> Aumentar a motivação dos alunos</p> <p><input type="checkbox"/> Ser uma mais-valia para a aprendizagem</p> <p><input type="checkbox"/> Facilitar o trabalho do docente</p> <p><input type="checkbox"/> É uma fonte de distração para os alunos</p> <p><input type="checkbox"/> Risco de dano no telemóvel</p> <p><input type="checkbox"/> Necessidade de utilização de dados móveis pelos alunos e pelo professor</p> <p><input type="checkbox"/> A utilização do telemóvel dificulta o controlo e supervisão pelo professor da turma</p> <p><input type="checkbox"/> É mais complexa e exige a planificação da aula pelo professor</p> <p>Fim, Obrigado pela sua colaboração!</p> <p>_____</p> <p>Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.</p> <p>Google Formulários</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/14wD20UUL7KG5Suzh7wCVV5vt4ogF8P34Cn3yc/e#t</p> <p>8/8</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apêndice 11 - Questionário da motivação intrínseca para a matéria de Orientação

Questionário de motivação intrínseca na matéria de orientação

O núcleo de estágio de educação física da Universidade da Madeira na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, pretende desenvolver um estudo que tem por finalidade aferir a opinião, percepção e motivação dos alunos, sobre a matéria de orientação nas aulas de educação física.

Resposta atentamente às questões colocadas, se tiver alguma dúvida pergunte ao professor responsável.

[Inicie sessão no Google](#) para guardar o seu progresso. [Saiba mais](#)

Sexo

Masculino

Feminino

Nome Completo

A sua resposta

Idade

A sua resposta

Ano de escolaridade

A sua resposta

Turma

A sua resposta

Nos pontos seguintes, responde de 1 a 5, sendo que 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente)

	1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
Gosto bastante de orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Despendo muito esforço na prática de orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Penso que sou bastante bom/boa na orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me tenso/a enquanto pratico orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientação é divertido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É importante para mim fazer bem as coisas na orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou satisfeito/a com o meu rendimento na orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me nervoso/a enquanto pratico orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descreveria a orientação como muito interessante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Empenho-me bastante em orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou bastante bom/boa na orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me descontrolado/a enquanto pratico orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enquanto pratico orientação, penso em como gosto de o fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A orientação não me desperta a atenção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não consigo praticar orientação muito bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me pressionado/a enquanto pratico orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não me esforço muito na orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Após praticar um bocadinho de orientação, sinto-me bastante competente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enviar
Limpar formulário

Nunca envie palavras passas através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) · [Termos de Utilização](#) · [Política de privacidade](#)

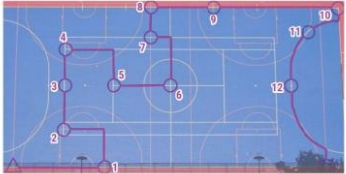
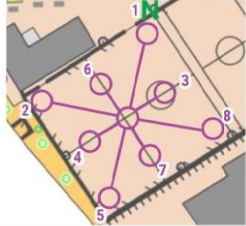
Google Formulários



Apêndice 12 - Banco de exercícios da Ação Científico-Pedagógica Coletiva - Orientação

"A utilização das novas tecnologias na abordagem de orientação na escola" – César Bento e Luis Faria

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Percurso em Linha		
Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> Orientar o mapa corretamente; Técnica do polegar; 	<p>São colocados vários postos de controlo (PC) no campo em cima das mais diversas linhas. Os alunos devem efetuar o percurso utilizando as linhas do campo.</p> <p>Este tipo de percurso permite que saiam vários alunos ao mesmo tempo, pois é possível criar vários percursos com os mesmos pontos.</p>	
<p>Variante: Trabalhar em dupla, um dá indicações o outro executa (ex: Vai em frente até a linha antes da linha de 3 pontos, viras à esquerda); Realizar o percurso sempre orientado para Norte (ex: 1 – deslocamento lateral direita, 2 – Frontal + Lateral esquerda etc.).</p>		
Jogo da Rosa dos Ventos		
Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os pontos cardeais e colaterais; Trabalhar a orientação espacial; 	<p>Cada aluno tem uma tabela com a ordem dos PC que tem de ir (ex: 1 – Norte, 2 – Sudeste, 3 – Noroeste...), registam a sua passagem por lá e quando terminarem, vão confirmar se o seu registo foi correto.</p> <p>Este tipo de percurso permite que saiam vários alunos ao mesmo tempo, pois é possível criar alterar a ordem dos pontos.</p>	
<p>Variante: Mudar o Norte; colocar os PC todos à mesma distância do centro.</p>		

"A utilização das novas tecnologias na abordagem de orientação na escola" – César Bento e Luis Faria

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Memória ponto a ponto		
Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a memorização das características do mapa; Ler o mapa; Habituar-se a não consultar o mapa demasiadas vezes. 	<p>São colocados vários PC pela escola, sendo que em cada um deles está um recorte do mapa onde aparece o ponto onde estão e o ponto para onde vão.</p> <p>Os alunos individualmente, devem sair intervalados (mínimo 1 min). Ao chegar ao ponto correto (p.e. PC1) terão a informação de onde se encontra o ponto seguinte (p.e. PC2) e assim sucessivamente.</p>	
<p>Variante: Modificar o tamanho do recorte (alteração da quantidade de informação); ter informação de dois PC de dois em dois PC.</p>		
Relocalização		
Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> Treinar a relocalização. Utilizar a técnica do polegar. 	<p>São colocados os PC pela escola e os alunos trabalham aos pares, mas não é suposto cooperarem. O orientista A leva o mapa com os PC ímpares e orientista B leva o mapa com os PC pares. O orientista A leva o colega até ao ponto 1, o B deve rasurar a lápis, no mapa, o sítio onde acha estar, sem o A ver. Após marcar leva o colega A até ao ponto 2 e o colega A marca onde acha que é o sítio, a lápis, sem o B ver etc. No fim comparam os pontos.</p>	
<p>Variante: O mapa de quem está a ser guiado fica virado para baixo até chegar ao ponto;</p>		

Percurso em Estrela

Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> Dar alguma autonomia ao aluno, para orientar-se sozinho; Orientar o mapa; Realizar o percurso sem ser influenciado por terceiros. 	<p>São colocados vários PC em volta do círculo central (partida e chegada).</p> <p>Os alunos partem do centro da estrela vão ao posto número 1, voltam ao centro, vão ao posto número 2, voltam ao centro, etc.</p> <p>Este tipo de percurso permite que saiam vários alunos ao mesmo tempo, pois é possível criar vários percursos com os mesmos pontos.</p>	
<p>Variante: Altera a distância dos PC ao centro; desalinhar os PC.</p>		

Percurso em Trevo

Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> Aumentar a autonomia; Orientar o mapa. 	<p>São colocados vários PC em volta do círculo central (partida e chegada).</p> <p>Os alunos partem do centro do trevo vão ao posto número 1, 2 e 3, voltam ao centro, vão para o posto 5, 6 e 7, voltam ao centro etc.</p> <p>Este tipo de percurso permite que 4 alunos (individual, duplas, trios) saiam ao mesmo tempo, pois cada aluno pode sair para uma folha do trevo diferente.</p>	
<p>Variante: Alterar a complexidade da tomada de decisão; alterar o número de PC por folha do trevo.</p>		


Percurso em Circuito

Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas autonomamente; Aplicar os conhecimentos adquiridos; 	<p>São espalhados diversos PC pela escola e criado um circuito.</p> <p>A partida deve ser realizada com intervalos de pelo menos 2 min, por forma a que os alunos não se encontrem e sigam-se.</p> <p>Podem ainda ser dadas partidas nos dois sentidos, ou criar vários percursos com o mesmo número de balizas.</p>	
<p>Variante: Alterar exigência física (Ex: distância); alterar a quantidade de PC.</p>		

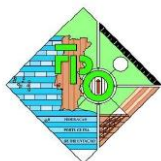
Percurso Score

Objetivo	Descrição	Representação																																
<ul style="list-style-type: none"> Gerir o tempo de prova; Montar a estratégia/percurso a realizar; Realizar a melhor pontuação possível no menor tempo; 	<p>A cada posto é atribuída uma pontuação, sendo que os mais distantes e com maior dificuldade técnica devem valer mais pontos. A pontuação de cada posto deve estar indicada no mapa.</p> <p>Os alunos partem todos ao mesmo tempo, e num tempo limitado (ex: 9 min) devem tentar arrecadar o máximo de pontos.</p> <p>Ultrapassar o tempo limite equivale a uma penalização pontual (ex: retirar 5 pontos por min).</p>	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: top;"> <thead> <tr> <th colspan="2">Uma Garagem Zero</th> </tr> <tr> <th>Score</th> <th>Alt. pontos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>10</td></tr> <tr><td>2</td><td>12</td></tr> <tr><td>3</td><td>15</td></tr> <tr><td>4</td><td>11</td></tr> <tr><td>5</td><td>14</td></tr> <tr><td>6</td><td>13</td></tr> <tr><td>7</td><td>16</td></tr> <tr><td>8</td><td>17</td></tr> <tr><td>9</td><td>18</td></tr> <tr><td>10</td><td>19</td></tr> <tr><td>11</td><td>20</td></tr> <tr><td>12</td><td>21</td></tr> <tr><td>13</td><td>22</td></tr> <tr><td>14</td><td>23</td></tr> </tbody> </table>	Uma Garagem Zero		Score	Alt. pontos	1	10	2	12	3	15	4	11	5	14	6	13	7	16	8	17	9	18	10	19	11	20	12	21	13	22	14	23
Uma Garagem Zero																																		
Score	Alt. pontos																																	
1	10																																	
2	12																																	
3	15																																	
4	11																																	
5	14																																	
6	13																																	
7	16																																	
8	17																																	
9	18																																	
10	19																																	
11	20																																	
12	21																																	
13	22																																	
14	23																																	
<p>Variante: Atribuir tempo para planejar a estratégia; alterar o tempo limite de prova.</p>																																		

Percurso Score 100

Objetivo	Descrição	Representação																																										
<ul style="list-style-type: none"> Gerir o tempo de prova; Montar a estratégia/percurso a realizar; Realizar a melhor pontuação possível no menor tempo; 	<p>A cada posto é atribuída uma pontuação, sendo que os mais distantes e com maior dificuldade técnica devem valer mais pontos. A pontuação de cada posto deve estar indicada no mapa.</p> <p>São dados aos alunos algum tempo para delinear a sua estratégia (PC que vão escolher) por forma a que totalizem um valor exato de 100 pontos.</p> <p>Os alunos partem todos ao mesmo tempo e caso ultrapassassem o tempo limite devem ter uma penalização pontual (ex: retirar 5 pontos por min).</p>	 <table border="1"> <caption>Uma das opções de Score</caption> <thead> <tr> <th>Score</th> <th>100 pontos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>01</td><td>2</td></tr> <tr><td>02</td><td>4</td></tr> <tr><td>03</td><td>4</td></tr> <tr><td>04</td><td>4</td></tr> <tr><td>05</td><td>4</td></tr> <tr><td>06</td><td>4</td></tr> <tr><td>07</td><td>4</td></tr> <tr><td>08</td><td>4</td></tr> <tr><td>09</td><td>4</td></tr> <tr><td>10</td><td>4</td></tr> <tr><td>11</td><td>4</td></tr> <tr><td>12</td><td>4</td></tr> <tr><td>13</td><td>4</td></tr> <tr><td>14</td><td>4</td></tr> <tr><td>15</td><td>4</td></tr> <tr><td>16</td><td>4</td></tr> <tr><td>17</td><td>4</td></tr> <tr><td>18</td><td>4</td></tr> <tr><td>19</td><td>4</td></tr> <tr><td>20</td><td>4</td></tr> </tbody> </table>	Score	100 pontos	01	2	02	4	03	4	04	4	05	4	06	4	07	4	08	4	09	4	10	4	11	4	12	4	13	4	14	4	15	4	16	4	17	4	18	4	19	4	20	4
Score	100 pontos																																											
01	2																																											
02	4																																											
03	4																																											
04	4																																											
05	4																																											
06	4																																											
07	4																																											
08	4																																											
09	4																																											
10	4																																											
11	4																																											
12	4																																											
13	4																																											
14	4																																											
15	4																																											
16	4																																											
17	4																																											
18	4																																											
19	4																																											
20	4																																											
<p>Variante: Alterar o valor dos PC; Realizar individualmente, duplas ou triplas.</p>																																												

Apêndice 13 - Certificado de curso Orientação e as Aplicações Móveis



Certificado de Formação Profissional

(Dec. Reg. N.º 35/2002 de 23 de abril)



INSTITUTO PORTUGUÊS
DO DESPORTO
E JUVENTUDE, I. P.

A Federação Portuguesa de Orientação certifica que **César Augusto Gama Bento**, portador do NIF n.º, concluiu, com aproveitamento, em **21-11-2022**, o curso de:

Curso Orientação e as Aplicações Móveis

,que decorreu nos dias **02-11-2022** a **21-11-2022**, com a duração total de **14** horas.

Marinha Grande, 17-05-2023

O Responsável da Entidade Formadora


(Carlos Manuel Pereira Garcia)

Código da Ação N.º:57332444

Certificado número:FPO5523

Documento processado por computador

Federação Portuguesa de Orientação - FPO | Estrada da Vieira, 4 - Pedreães - 2430-401 MARINHA GRANDE | Tel.: 244575074 | NIF: 503083801 | E-mail: geral@fpo.pt | Web Site: www.fpo.pt

Apêndice 14 - Artigo da Ação Científico-Pedagógica Coletiva

Resumo

A orientação é uma matéria de ensino com elevada importância para o desenvolvimento holístico dos alunos, pois permite desenvolver capacidades de orientação e navegação, melhorar os níveis de aptidão física, e principalmente solicitar diversos comportamentos ao aluno como a autonomia, o planeamento e montagem de estratégias e as tomadas de decisão rápidas, algo que está bem presente no documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et al., 2017). Com o desenvolvimento deste trabalho pretende-se: (i) Caracterizar a perceção dos alunos e dos professores sobre a lecionação da matéria de orientação, no contexto das aulas de Educação Física e (ii) descrever a perceção dos professores sobre a utilização das novas tecnologias na lecionação da orientação.

O presente estudo teve uma amostra constituída por dois grupos. Um grupo foi composto por 445 crianças e adolescentes, de ambos os sexos (230 rapazes e 215 raparigas), com idades compreendidas entre os 9 e os 21 anos ($13,50 \pm 2,46$ anos), de uma escola da RAM. O segundo grupo é composto por 47 professores de ambos os sexos (33 homens e 14 mulheres), com idade média de $45,68 \pm 9,91$ anos, dos grupos de recrutamento 260 e 620 e em média com uma experiência de lecionação de $20,72 \pm 10,81$ anos, de diversas escolas da RAM.

Foi possível constatar que a maioria dos alunos conhece esta matéria de ensino, já a tendo abordado nas aulas, e que metade da amostra gosta ou gosta muito da mesma. Os professores costumam abordar a orientação, mencionando que têm dificuldades na elaboração de percursos e no controlo da intensidade e dos alunos. Como principais condicionalismos referem a dificuldade em lecionar a mesma, falta de recursos materiais e espaciais e que a matéria é pouco importante para os alunos. As novas tecnologias para a lecionação são vistas como atrativas e motivadoras para os alunos, podendo ajudar na rentabilização do trabalho do professor, sendo que um terço dos inquiridos afirmam utilizar aplicações moveis na lecionação desta matéria de ensino.

Palavras-chave: orientação, novas tecnologias, ensino, lecionação.

Resumo

A orientação é uma matéria de ensino com elevada importância para o desenvolvimento holístico dos alunos, pois permite desenvolver capacidades de orientação e navegação, melhorar os níveis de aptidão física, e principalmente solicitar diversos comportamentos ao aluno como a autonomia, o planeamento e montagem de estratégias e as tomadas de decisão rápidas, algo que está bem presente no documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et al., 2017). Com o desenvolvimento deste trabalho pretende-se: (i) Caracterizar a perceção dos alunos e dos professores sobre a lecionação da matéria de orientação, no contexto das aulas de Educação Física e (ii) descrever a perceção dos professores sobre a utilização das novas tecnologias na lecionação da orientação.

O presente estudo teve uma amostra constituída por dois grupos. Um grupo foi composto por 445 crianças e adolescentes, de ambos os sexos (230 rapazes e 215 raparigas), com idades compreendidas entre os 9 e os 21 anos ($13,50 \pm 2,46$ anos), de uma escola da RAM. O segundo grupo é composto por 47 professores de ambos os sexos (33 homens e 14 mulheres), com idade média de $45,68 \pm 9,91$ anos, dos grupos de recrutamento 260 e 620 e em média com uma experiência de lecionação de $20,72 \pm 10,81$ anos, de diversas escolas da RAM.

Foi possível constatar que a maioria dos alunos conhece esta matéria de ensino, já a tendo abordado nas aulas, e que metade da amostra gosta ou gosta muito da mesma. Os professores costumam abordar a orientação, mencionando que têm dificuldades na elaboração de percursos e no controlo da intensidade e dos alunos. Como principais condicionalismos referem a dificuldade em lecionar a mesma, falta de recursos materiais e espaciais e que a matéria é pouco importante para os alunos. As novas tecnologias para a lecionação são vistas como atrativas e motivadoras para os alunos, podendo ajudar na rentabilização do trabalho do professor, sendo que um terço dos inquiridos afirmam utilizar aplicações moveis na lecionação desta matéria de ensino.

Palavras-chave: orientação, novas tecnologias, ensino, lecionação.

Abstract

Orienteering is a teaching subject of great importance for the holistic development of students, as it allows developing orientation and navigation skills, improving physical fitness levels, and mainly asking students to behave in a variety of ways, such as autonomy, planning and setting up strategies. and quick decision-making, something that is very present in the document "Profile of Students Leaving Compulsory Schooling" (Martins et al., 2017). With the development of this work, it is intended: (i) To characterize the perception of students and teachers about the teaching of the subject of Orienteering, in the context of Physical Education classes and (ii) to describe the perception of teachers about the use of new technologies in teaching Orienteering.

The present study had a sample consisting of two groups. One group consisted of 445 children and adolescents of both sexes (230 boys and 215 girls), aged between 9 and 21 years (13.50 ± 2.46 years), from a school in RAM. The second group is composed of 47 teachers of both sexes (33 men and 14 women), with a mean age of 45.68 ± 9.91 years, from recruiting groups 260 and 620 and with an average of 20 teaching experience, 72 ± 10.81 years, from different schools in RAM.

It was possible to verify that most students know this teaching subject, having already addressed it in class, and that half of the sample likes or likes it very much. Teachers usually address Orienteering, mentioning that they have difficulties in preparing routes and controlling intensity and students. As main constraints, they refer to the difficulty in teaching the same, lack of material and spatial resources and that the subject is not very important for the students. The new technologies for teaching are seen as attractive and motivating for students, and can help to make the teacher's work profitable, with a third of respondents claiming to use mobile applications in teaching this teaching subject.

Keywords: Orienteering, new technologies, teaching

Introdução

Segundo a Federação Desportiva de Orientação da Comunidade Valenciana (FEDOCV, 2003), a orientação é uma modalidade na qual o indivíduo deve realizar um percurso do início ao fim, passando por diversos os postos de controlo no menor tempo possível, sendo que pode ser realizado individualmente ou com parceiros. Os praticantes recorrem a um mapa e bússola (definido, como o único instrumento válido de auxílio) para obtenção do resultado. Aires et al., (2011) acrescenta que esta modalidade pode ser classificada como uma espécie de corrida individual, podendo ocorrer num determinado contexto (urbano e/ou pedestre), onde existem diversos postos de controlo, solicitando ao desportista a escolha do seu próprio itinerário.

Uma das principais características desta modalidade, é proporcionar o contacto com o meio ambiente através do desporto, ou seja, promove uma (re)aproximação do Homem com o meio natural, desenvolvendo habilidades físicas e mentais (cognitivas), que advém da interação com o contexto (espaço natural), podendo ser igualmente um meio de promoção da educação ecológica (Nascimento, 2017). A prática de orientação requer muito trabalho cognitivo, pois solicita o pensar, planear, relembrar, reconhecer, observar, tomar decisões, resolver problemas entre outros (Johansen, 1997), competências bem explicitas nos documentos orientadores do Ministério da Educação.

No documento das Aprendizagens Essenciais de Educação Física (Direção Geral de Educação, 2018), a matéria de ensino orientação é:

- (i) Referenciada na subárea “outras” entre o 6º ano e o 10º ano de escolaridade;
- (ii) No 8º ano é obrigatório passar pela subárea “outras”;
- (iii) No 11º ano e o 12º ano, a orientação não é referenciada diretamente, podendo estar inserida nas “atividades de exploração da natureza” na subárea “outras”.

A prática da orientação, permite fornecer ao aluno um conjunto de experiências em determinados contextos, que permitam com que este se adapte de forma a promover a sua participação em atividades ao ar livre de complexidade superior.

Algumas das competências que a orientação estimula nos alunos, passam pela cooperação com os colegas, promovendo o sucesso nas tarefas, o respeito e cumprimento das regras de participação, segurança e prevenção do meio natural, o conhecimento do meio, de

forma a potenciar a interpretação adequada do mesmo, a criação de estratégias e tomadas de decisões o mais adequadas possíveis, refletir sobre as várias situações em que é colocado, e a noção das possíveis estratégias associadas às mesmas.

Segundo Baena, Fernández e Serrano (2014) indicam que, face às vertentes da modalidade, esta promove um desenvolvimento da capacidade de autonomia, tomada de decisões, aumento da autoestima, capacidade de superação e de se relacionar com outras pessoas e contextos.

De acordo com as características da modalidade e os comportamentos que solicita, podemos aferir que é uma matéria de ensino que possibilita alcançar algumas das áreas de competências do “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” de Martins et al., (2017), nomeadamente: (i) Bem-estar, Saúde e Ambiente, ao manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, conscientes de que os seus atos e as suas decisões afetam a sua saúde, o seu bem-estar e o ambiente, (ii) Consciência e Domínio do Corpo, ao compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos, bem como dominar a capacidade percetivo-motora através da estruturação espacial e temporal, e (iii) Pensamento Crítico, ao prever e avaliar o impacto das suas decisões.

Ou seja, pretende-se que o jovem à saída da escolaridade obrigatória saiba analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas, seja livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia e que seja capaz de pensar criticamente e autonomamente (Martins et al., 2017).

A matéria de ensino de orientação pode ser lecionada e explorada de diversas formas em contexto escolar, mesmo que não disponha de um espaço formal específico. Uma primeira vantagem é poder ser lecionada em qualquer espaço escolar, ou seja, mesmo que a escola não disponha de um espaço exterior de grande dimensão, é possível aproveitar todo e qualquer espaço, quer seja apenas o espaço onde é tradicionalmente lecionar a aula de Educação Física, o pátio exterior à escola ou até mesmo os corredores e salas do edifício escolar. Outro aspeto positivo, está relacionado com a utilização de mapas e ou maquetes, pois o professor pode utilizar a planta da escola, construir um mapa, ou até mesmo utilizar maquetes. Ou seja, o professor tem a capacidade de simular diferentes ambientes e situações de aprendizagem, como por exemplo no campo colocar objetos como bancos suecos, cadeiras, arcos desenhando posteriormente a maquete que representa o espaço para a prática.

A lecionação desta matéria de ensino, pode ser uma alternativa para os dias em que as condições atmosféricas não são propícias para aulas no exterior, podendo ser realizados alguns jogos de orientação relacionados com a simbologia, pistas e/ou enigmas para encontrar determinados objetos e determinados sítios, ou até mesmo realizar exercícios de orientação tendo em conta uma ou mais salas e/ou corredores.

Paralelamente, nas últimas décadas a sociedade tem assistido a um desenvolvimento acelerado da tecnologia, sendo parte integrante e constante do nosso dia a dia. Esta realidade não é alheia a escola, sendo consequentemente alvo do interesse da comunidade científica o uso das tecnologias no contexto escolar (Kretschman, 2017; Baek, Keath & Elliott, 2018; Calabuig-Moreno, González-Serrano, Fombona, J. & García-Tascón, 2020; Lee & Lee, 2021).

A utilização de meios tecnológicos em contexto escolar parece permitir o desenvolvimento de aulas mais interativas, aumentando a atenção, o interesse dos alunos, como também a capacidade de interpretar, analisar e compreender os conteúdos (Baek, Keath & Elliott, 2018). Na literatura é igualmente referenciado os benefícios da utilização das tecnologias na promoção da proficiência motora (Zhamardiy et al., 2020; Kretschmann, 2017; Lee & Lee, 2021), dos níveis de atividade física (Fogel et al., 2010), do empenho motor (Casey & Jones, 2011), na motivação, na atenção e na concentração (Lee & Lee, 2021).

Contudo é ainda muito limitativa a produção científica sobre a utilização das tecnologias em contexto de sala de aula de Educação Física, bem como ainda é pouco explorada a perceção e recetividade dos alunos e dos professores a utilização das tecnologias na lecionação das mais diversas matérias de ensino.

Neste contexto, com o desenvolvimento deste trabalho pretende-se: (i) Caracterizar a perceção dos alunos e dos professores sobre a lecionação da matéria de orientação, no contexto das aulas de Educação Física e (ii) descrever a perceção dos professores sobre a utilização das novas tecnologias na lecionação da orientação.

Metodologia

Amostra

Alunos

Participaram no estudo 445 crianças e adolescentes, de ambos os sexos (230 rapazes e 215 raparigas), com idades compreendidas entre os 9 e os 21 anos ($13,50 \pm 2,46$ anos), do 2º, 3º ciclos e secundário da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

Professores

Foram inquiridos 47 professores de ambos os sexos (33 homens e 14 mulheres), com idade média de $45,68 \pm 9,91$ anos, dos grupos de recrutamento 260 e 620 e em média com uma experiência de lecionação de $20,72 \pm 10,81$ anos, de diversas escolas da Região Autónoma da Madeira.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados na presente pesquisa podem ser subdivididos em duas abordagens distintas, a quantitativa e a qualitativa. No âmbito da metodologia quantitativa, foi aplicado o questionário *Intrinsic Motivation Inventory* adaptado para a língua portuguesa por Fonseca e Brito (2001), a fim de avaliar a motivação dos participantes antes e após a intervenção. Adicionalmente, foram aplicados questionários para mensurar a percepção dos alunos e dos professores em relação à abordagem de orientação adotada.

No que concerne aos instrumentos, foi aplicado questionários de modo caracterizar a percepção dos alunos da Escola Gonçalves Zarco e dos professores da RAM, sobre a orientação e a respetiva utilização das novas tecnologias, na abordagem desta matéria de ensino.

O questionário aplicado aos alunos da escola teve o intuito de aferir as opiniões, percepções e motivação dos alunos, sobre a matéria de orientação nas aulas de Educação Física. Neste questionário foi colocadas questões sobre o conhecimento da matéria, o gosto pela modalidade, avaliando de 1 a 5 o quanto os alunos gostavam desta, sendo que o 1 representava “Não gosto nada” e 5 “Gosto mesmo muito”. Foi perguntado se os alunos já tinham abordado esta matéria nas aulas, e se sim em que anos de escolaridade, que tipo de material era utilizado na prática da Orientação na escola, e a percepção dos alunos sobre as suas competências na

Orientação, autoavaliando de 1 a 5, sendo que o 1 diz respeito a “Tenho imensas dificuldades” e o 5 “Tenho imensa facilidade”.

O questionário aplicado aos professores da RAM teve como objetivo analisar a abordagem e a lecionação da matéria de Orientação nas escolas. Assim, foi questionado se os professores costumam abordar esta matéria, quantas aulas lecionam, quais os conteúdos e métodos abordados, qual o material utilizado, as razões pelas quais podem levá-los a não lecionar esta matéria, principais dificuldades sentidas ao abordar a mesma e a percepção sobre a utilização das novas tecnologias na abordagem da matéria de ensino de Orientação.

Procedimentos Estatísticos

Numa fase inicial, procedeu-se a uma análise exploratória dos dados de modo a identificar possíveis erros de entrada e estudar a normalidade das distribuições das variáveis em estudo através do teste Kolmogorov-Smirnov (alunos) e do teste Shapiro-Wilk (professores).

Recorreu-se a estatística descritiva (média, desvio padrão e percentagens), para caracterizar as amostras nas variáveis em estudo. O teste estatístico do T-Student foi utilizado para estudar as diferenças entre homens e mulheres nas variáveis de natureza quantitativa, e o teste do Qui-quadrado foi utilizado para estudar as diferenças entre sexos e níveis de escolaridade nas variáveis de natureza qualitativa (nominal e ordinal).

Para o tratamento dos dados foi utilizado o software o SPSS, versão 27, com o nível de significância de 5%.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Percepção dos alunos

A grande maioria dos participantes reporta conhecer a matéria de orientação (92,4%) e 79,6% reporta já ter abordado esta modalidade nas aulas de Educação Física, não se verificando diferenças com significado estatístico entre sexos, nem entre níveis de escolaridade ($p > 0,05$).

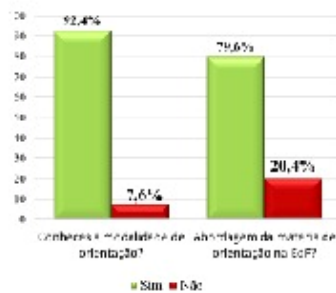


Gráfico 1. Conhecimento e abordagem da matéria de orientação.

Relativamente a matéria de Orientação, 21,8% afirma gosta mesmo muito, 38,9% gostar, 32,3% considera que a matéria de orientação é-lhe indiferente, 5,1% não gosta e 2% não gosta mesmo nada, não se verificando diferenças entre sexos nem entre níveis de escolaridade ($p>0,05$).

Quando inquiridos sobre que material utilizam nas aulas em que são abordados conteúdos de orientação, constata-se que 90% reporta mapas, 26,5% balizas, 7,6% bússolas, 6,1% alicates e a utilização de aplicações móveis representa 5,4%

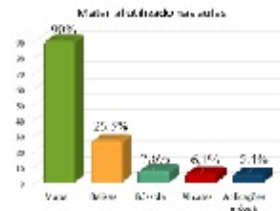


Gráfico 2. Material utilizado nas aulas de orientação.

Perceção dos Professores

Relativamente à perceção dos professores das escolas da RAM sobre a lecionação da matéria de orientação, 70% destes afirmam que costumam abordar orientação nas aulas de Educação Física, pelo contrário 29% não costumam abordar. De Entre os professores que

abordam esta matéria, 56% lecionam 6 a 10 aulas por ano letivo, 35 entre uma a 5 e 7% refere lecionar mais de 11 aulas.



Gráficos 3 e 4. Abordagem e duração da abordagem da matéria de ensino de orientação no contexto das aulas de Educação Física.

Quando inquiridos sobre as principais dificuldades sentidas na lecionação desta matéria, cerca de 50% afirma ter dificuldades em elaborar diversos percursos, 42% em controlar a intensidade da atividade e 46% afirma ter dificuldades em controlar e supervisionar a aula (gráfico 5). Como principais condicionantes na lecionação da orientação, 17% dos professores reporta ter algumas dificuldades em lecionar esta matéria, 13% afirma como principal condicionante não possuir recursos materiais e espaciais e 4% acha a matéria de orientação pouco importante para os alunos.

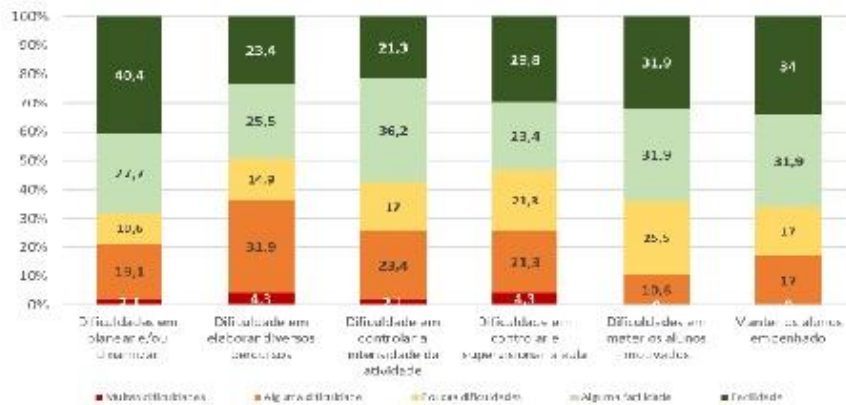


Gráfico 5. Dificuldades na lecionação da matéria de orientação.

No que concerne à utilização das novas tecnologias nas aulas de orientação, cerca de 80% dos professores dizem que estas podem tornar as aulas mais atrativas para os alunos, 61% afirma que podem potenciar a motivação dos alunos e poderá ser uma mais-valia para a aprendizagem, 46% refere que pode rentabilizar o trabalho do professor e apenas 6% dizem que podem tornar mais complexo e exigente a planificação das aulas. Ainda, podemos afirmar que 1 em cada 3 professores reporta utiliza as aplicações móveis na lecionação da matéria de orientação.

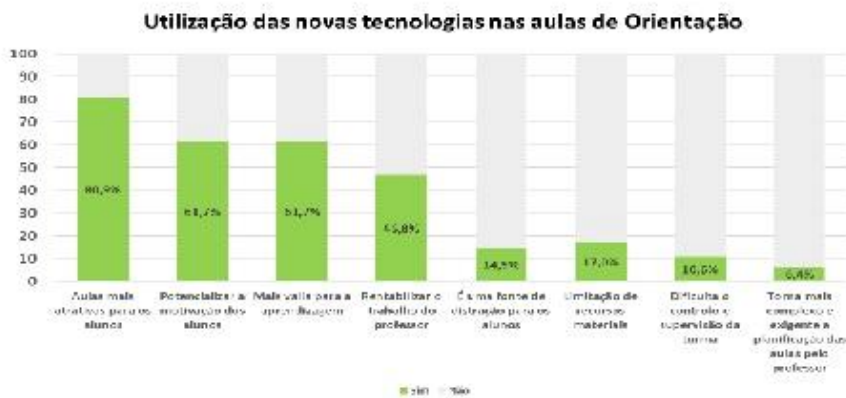


Gráfico 6. Percepção dos professores sobre a utilização das novas tecnologias nas aulas de orientação.

Considerações Finais

Com a realização do estudo foi possível aferir que maior parte dos alunos, conhece a matéria de ensino de orientação, sendo que muitos deles já abordaram nas suas aulas de Educação Física. Para além disso cerca de metade da amostra diz que gosta ou gosta muito desta matéria.

No que concerne à percepção dos professores, estes costumam abordar orientação nas aulas, dependendo maioritariamente entre 6 e 10 aulas, no entanto apontam como principais dificuldades a elaboração de diversos percursos, controlar a intensidade e supervisionar a aula. Como principais condicionantes para lecionar a matéria de orientação, estes mencionam ter alguma dificuldade para lecionar a mesma, a falta de recursos materiais e espaciais, mas também acho que esta matéria é pouco importante para os alunos. Os professores creem ainda que a utilização de novas tecnologias na aula de orientação pode levar a que a mesma seja mais

atrativa, mais motivadora e ajuda a rentabilizar o trabalho do professor. Dos inquiridos, 1/3 afirma utilizar aplicações móveis na lecionação desta matéria.

A lecionação da matéria de orientação poderá ser uma mais-valia para os alunos, pois proporciona competências como a cooperação, respeito pelas regras segurança, tomada de decisão, criação de estratégias entre outros. Esta matéria é flexível podendo ser adaptada a diferentes espaços escolares utilizando a planta da escola, construindo mapas e/ou maquetes. A orientação também pode ser uma alternativa para dias em que as condições atmosféricas não são favoráveis, realizando jogos, pistas ou enigmas dentro da escola.

O uso de tecnologia, como aplicações móveis podem ser facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Aplicações como o *orienteeering* permitem explorar a orientação usando códigos QR ou GPS, tornando o processo mais interativo e envolvente para os alunos. Essas ferramentas tecnológicas estão amplamente disponíveis e acessíveis.

Como eventuais limitações do estudo temos o facto dos questionários serem baseados em percepções, ou seja, é algo subjetivo que pode levar a que as respostas não estejam em consonância com a realidade. Outra eventual fragilidade está relacionada com a sinceridade e/ou a não compreensão total das questões, como é o caso dos alunos de 5º e 6º ano de escolaridade da amostra.

Referências Bibliográficas

- Aires, A., Quinta-Nova, L.C., Santos, L., Pires, N., Costa, R., & Ferreira, R., (2011). *Orientação Desporto com Pés e Cabeça*. Mafra: Federação Portuguesa de Orientação.
- Baek, J., Keath A., & Elliott, E. (2018). Physical Education Teachers' Technology Practices and Challenges. *International Journal of Human Movement Science*, 12, (2), 27-42. <https://doi.org/10.23949/ijhms.2018.08.12.2.2>
- Baena-Extremera, A., Fernández Baños, R., & Serrano, J. M. (2014). Elaboración de una carrera de orientación para Educación Física en Sierra Nevada (Development of a orienteering race for physical education in Sierra Nevada). *Retos*, 25, 136-139. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34498>
- Casey, A. & Jones, B. (2011) Using digital technology to enhance student engagement in physical education, *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2:2, 51-66, DOI: 10.1080/18377122.2011.9730351
- Calabuig-Moreno, F., González-Serrano, M.H., Fombona, J. & Garcia-Tascón, M. (2020). The Emergence of Technology in Physical Education: A General Bibliometric Analysis with a Focus on Virtual and Augmented Reality. *Sustainability*. 12(7):2728. <https://doi.org/10.3390/su12072728>
- FEDOCV: Federación del deporte de la Orientación de la Comunidad Valenciana, “¿Qué es la orientación?”. Disponível em: <https://www.fedocv.org/orientacion/que-es>
- Fogel, V.A., Miltenberger, R.G., Graves, R. & Koehler, S. (2010). The effects of exergaming on physical activity among inactive children in a physical education classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 43 (4), 591-600. <https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-591>
- Fonseca, A.M. & Brito, A.P. (2001). Propriedades psicométricas da versão portuguesa do Intrinsic Motivation Inventory (IMI) em contextos de actividade física e desportiva. *Ana. Psicológica*. 19, (1), 59-76.
- Kretschmann, R. (2017). Employing Tablet Technology for Video Feedback in Physical Education Swimming Class. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(2), Italian

e-Learning Association. Retrieved April 2, 2023 from <https://www.learntechlib.org/p/188114/>.

Lee H.S. & Lee J. (2021). The Effect of Elementary School Soccer Instruction Using Virtual Reality Technologies on Students' Attitudes toward Physical Education and Flow in Class. *Sustainability*; 13(6):3240. <https://doi.org/10.3390/su13063240>

Nascimento, D. (2017). *A prática do desporto orientação: uma proposta metodológica para a educação ambiental no ensino médio*.

Johansen, B. T. (1997). *Cognition in Orienteering*. A Peer-Reviewed Journal and Site for Sport Research. Disponível em: <https://www.sportsci.org/news/news9701/orient.html>.

Direção Geral de Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário. Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Camilo, J., Silva, L., & Encarnação, M. et al. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória [Ebook] (p. 27). Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/22377>.

Zhamardiy, V.O., Shkola, O.M., Okhrimenko, I.M., Strelchenko, O.G., Alosyna, Opanasiuk, F., Grihan, G.P., Yahodzinskyi, V.P., Mozolev, O.M. & Prontenko, K, V. (2020). Checking of the methodical system efficiency of fitness technologies application in students' physical education. *Wiadomości Lekarskie* 2020, tom LXXIII, nr. 2. DOI: 10.36740/WLek202002125

Apêndice 15 - Poster Kin – Ball - “Seminário Desporto e Ciência 2023”

O papel do KIN-BALL na promoção da motivação, das ações tático-técnicas e tomada de decisão nos Jogos Desportivos Coletivos



Bento, C. 1; Faria, L. 2; Coelho, F. 3; Rodrigues, A. 4
 1 Universidade do Rio de Janeiro, Instituto de Física de Maracanã, Rio de Janeiro, Brasil
 2 Departamento de Educação Física (Esportes), Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira
 3 IOTEP - Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Tênis
 4 UCCIS - Centro de Investigação em Ciências Sociais e Desenvolvimento Humano

INTRODUÇÃO

Nas Aprendizagens Essenciais (AE), é possível constatar que é solicitado o ensino dos jogos desportivos coletivos (JDC), pelo facto de potencializar a solicitação de comportamentos como a cooperação, cordialidade, respeito, entre outros. No entanto, os JDC são centrados em “apenas” 4 matérias de ensino, contudo existem outras modalidades que podem ser inseridas nesta mesma subárea, como é o caso do *Kin-Ball*.
 Segundo Sousa e Gouveia (2018), as grandes lacunas nos JDC estão relacionadas com as movimentações e a ocupação estratégica do espaço, atendendo às características e interações comuns, como os adversários, colegas de equipa e objeto de jogo. O *Kin-Ball*, enquanto JDC, praticado por três equipas em simultâneo, em que o objetivo passa por evitar que bola entre em contacto com o solo (*International Kin-Ball Sport Federation*, 2022), pode ser uma ferramenta que potencializa a ocupação racional do espaço.
 A motivação é igualmente uma variável que deve estar presente em qualquer aula, pois a fomentação de altos níveis de motivação nos estudantes tem um efeito positivo na propensão dos mesmos, para se envolverem na Educação Física (Chanal et al., 2019). De que modo o *Kin-Ball*, pode ser um contributo para promoção da motivação, das ações tático-técnicas e tomada de decisão nos JDC?

HISTÓRIA



80's

CARACTERIZAÇÃO DA MODALIDADE E PRINCIPAIS REGRAS



Objetivo de jogo: os jogadores da outra equipa não servir/lançar a bola para uma das equipas adversárias, de forma a que consigam sustentá-la antes de entrar em contacto com o solo.

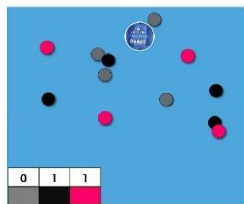
Duração do encontro

- 1 período → 11 pontos;
- Vence o encontro quem ganhar 4 períodos.

Pontuação

Sempre que a equipa a defender deixar a bola tocar no solo;

Sempre que é cometida uma falta;



Duas outras equipas ganham 1 ponto

OBJETIVOS

Conceber um programa de intervenção sobre a abordagem da matéria de ensino de *Kin-Ball*;

Avaliar os efeitos desse mesmo programa na motivação, na tomada de decisão e nas ações tático-técnicas nos JDC;

Analisar e avaliar a perceção dos alunos sobre o programa de intervenção.

METODOLOGIA

n = 12 → 5♀ e 7♂ → ≈ 16,17 anos



Questionário IMI
Fonseca & Neto, 2001

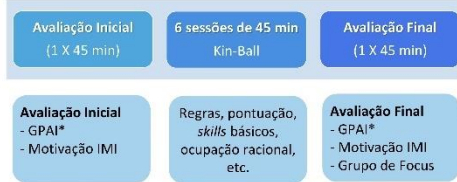


Game Performance Assessment Instrument (GPAI)
Mihalop et al., 2000



Grupos de Focos

Programa de Intervenção



Avaliação Inicial - GPAI*
- Motivação IMI

Regras, pontuação, *skills* básicos, ocupação racional, etc.

Avaliação Final - GPAI*
- Motivação IMI
- Grupo de Focos

* Análise através das matérias de ensino de Basquetebol e Futebol

RESULTADOS

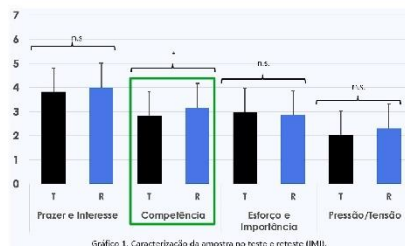


Tabela 1. Caracterização da amostra no teste e reteste (GPAI).

	Basquetebol			Futebol		
	Teste	Reteste	p	Teste	Reteste	p
Envolvimento no jogo	35,45±5,83	58,45±4,08	0,003	33,80±11,00	39,7±9,82	0,144
Index ID	0,73±0,65	0,95±1,39	0,483	1,50±1,36	1,55±1,92	0,878
Index ATTI	4,98±4,36	2,75±2,89	0,090	2,22±1,80	2,15±1,74	0,889
Index AS	1,36±0,41	5,99±3,99	0,008	1,63±1,05	2,98±1,57	0,037
Index Base	0,16±0,13	0,28±0,30	0,285	0,35±0,32	0,62±0,41	0,047
Index Marcação	1,16±2,30	0,81±0,69	0,182	0,36±0,29	0,60±0,35	0,203
Performance Jogo	1,68±1,08	2,16±1,00	0,155	1,23±0,49	1,58±0,80	0,241

inovadoras
desafiantes
divertidas
interessantes



Banco de exercícios e PPT sobre o *Kin-Ball*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação intrínseca dos alunos pré-intervenção era elevada e aumentou de forma generalizada após o programa de intervenção, com significância estatística na dimensão competência.
 A intervenção através da matéria de *Kin-Ball*, permitiu um aumento significativo nas ações de suporte nas modalidades de futebol e basquetebol, e do index de base no futebol e no envolvimento no jogo.
 Todos os alunos reportaram que gostariam de voltar a praticar *Kin-Ball*, considerando como uma matéria interessante, divertida, que solicita a tomada de decisão, bem como a ocupação racional do espaço.
 O *Kin-Ball* pode ser selecionado como matéria alternativa aos JDC presentes nas AE, pois pode ser motivante e levar a melhorias na tomada de decisão e nas ações tático-técnicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FONSECA, R. C.; NETO, J. P. (2001). Motivação Intrinsic e Extrinsic em Crianças e Adolescentes. *Revista Brasileira de Psicologia*, 56(1), 1-10.
 2. FONSECA, R. C.; NETO, J. P. (2001). Motivação Intrinsic e Extrinsic em Crianças e Adolescentes. *Revista Brasileira de Psicologia*, 56(1), 1-10.
 3. NETO, J. P.; FONSECA, R. C. (2001). Motivação Intrinsic e Extrinsic em Crianças e Adolescentes. *Revista Brasileira de Psicologia*, 56(1), 1-10.
 4. SOUSA, R.; GOUVEIA, E. R. (2018). O papel do *Kin-Ball* na promoção da motivação, das ações tático-técnicas e tomada de decisão nos JDC. *Revista Brasileira de Psicologia*, 63(1), 1-10.

Apêndice 16 - Artigo da Ação Científico-Pedagógica Individual

O papel do KIN-BALL na promoção da motivação, das ações tático-técnicas e tomada de decisão nos Jogos Desportivos Coletivos

Bento, C. ¹, Faria, L. ¹, Coelho, F. ¹, Rodrigues, A. ^{1,2,3}

¹ Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira

² CIDESD - Centro de Investigação em Desporto Saúde e Desenvolvimento Humano, Portugal;

³ CITUR - Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo

Resumo

Nas aprendizagens essenciais (DGE, 2018), é possível constatar ao longo dos diversos anos de escolaridade, que os jogos desportivos coletivos (JDC) são uma constante, pois podem solicitar comportamentos como a cooperação, a cordialidade, entre outros, estando, contudo, condicionado a 4 matérias de ensino. Contudo existem outras que podem ser inseridas nesta subárea, como é o caso do Kin-Ball. Com o desenvolvimento desde trabalho, pretende-se: (i) conceber um programa de intervenção centrado na abordagem da matéria de ensino de Kin-Ball, (ii) avaliar os efeitos do mesmo na motivação, na tomada de decisão e nas ações tático-técnicas nos JDC, e (iii) descrever a opinião dos participantes sobre o programa de intervenção

Participaram no estudo 12 participantes (5 raparigas e 7 rapazes) com uma idade média de $16,17 \pm 0,57$ anos. O programa de intervenção foi composto por 6 sessões de 45 minutos, abordando conteúdos como as regras, os principais gestos técnicos e ações técnico-táticas da modalidade de Kin-ball. A motivação e as ações tático-técnicas e tomada de decisão, foram avaliadas através do *Intrinsic Motivation Inventory* adaptado para português, por Fonseca e Brito (2001) e pelo *Game Performance Assessment Instrument* (Oslin, Mitchell & Griffin, 1998) respetivamente, sendo realizados na pré e na pós intervenção. Foram ainda criados grupos de foco com o intuito de avaliar a opinião dos participantes sobre o programa de intervenção.

Após a intervenção os indivíduos constataram sentirem-se mais competentes, melhoraram o seu envolvimento no jogo de basquetebol, aumentaram as ações de suporte no basquetebol e futebol e o index de base no futebol. Para além disso descreveram as aulas de Kin-Ball como interessantes e divertidas, sendo que todos gostariam de voltar a praticar a matéria de ensino.

O Kin-Ball pode ser uma alternativa aos JDC, pois é motivante e pode melhorar a tomada de decisão e ações tático-técnicas.

Palavras-chave: Kin-Ball, Intervenção, Educação Física, Jogos Desportivos Coletivos.

Abstract

In the essential learning (Direção Geral da Educação - DGE, 2018), it is possible to observe throughout the different school years, that team sports games (JDC) are a constant, because they can request behaviours such as cooperation, cordiality, among others, being, however, conditioned to 4 teaching subjects. However, there are others that can be included in this subarea, as is the case of Kin-Ball. With the development of this study, we intend to: (i) design an intervention programme focused on the approach of the Kin-Ball teaching subject, (ii) assess its effects on motivation, decision-making and tactical-technical actions in JDC, and (iii) describe the participants' opinion about the intervention programme.

Twelve participants (5 girls and 7 boys) with a mean age of 16.17 ± 0.57 years participated in the study. The intervention programme was composed of 6 sessions of 45 minutes, addressing contents such as the rules, the main technical gestures and technical-tactical actions of the sport of Kin-ball. The motivation and the tactical-technical actions and decision making, were evaluated through the Intrinsic Motivation Inventory adapted to Portuguese, by Fonseca and Brito (2001) and the Game Performance Assessment Instrument (Oslin, Mitchell & Griffin, 1998) respectively, being done in the pre and post intervention. Focus groups were also created with the purpose of assessing the participants' opinion on the intervention programme.

After the intervention individuals reported feeling more competent, improved their involvement in the game of basketball, increased support actions in basketball and football, and increased baseline index in football. In addition, they described the KB classes as interesting and fun, and all would like to practice the subject again.

KB can be an alternative to JDC, as it is motivating and can improve decision making and tactical-technical actions.

Keywords: Kin-Ball, Intervention, Physical Education, Team Sports Games.

Introdução

Saber viver em sociedade é algo deveras importante, pois os cidadãos têm as mais diversas opiniões, valores, crenças e comportamentos, sendo necessário saber lidar com as mesmas. Saber viver em comunidade é também, perceber que todos os atos e ações individuais iram afetar não só o indivíduo que as realiza, mas também aqueles que os rodeiam. Os alunos aquando do fim da escolaridade obrigatória, devem adquirir um conjunto de valores e competências que transportem pela sua vida. Devem “Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica;...” (Martins et al. 2017).

A Educação Física poderá contribuir de forma ativa para o desenvolvimento de múltiplas destas competências através da lecionação de diversas matérias de ensino. Segundo Prudente (2006) os JDC são caracterizados pela cooperação com os colegas de equipa, no qual devem convergir sinergias para conseguirem atingir o objetivo coletivo. Ou seja, são um meio potencializador para o desenvolvimento destas competências, sendo no documento das AE(DGE, 2018) , solicitado ao professor de Educação Física, ao longo dos diversos anos de escolaridade, a lecionação dos JDC. Nesse mesmo documento é possível constatar que a subárea JDC é composta por 4 matérias de ensino, no entanto são diversas as matérias que podem ser inseridas na mesma, como é o caso da matéria Kin-Ball. Segundo a International

Kin-Ball Sport Federation (2022) o KB é um desporto praticado em simultâneo por três equipas de quatro elementos em campo, no qual o objetivo, para a equipa que for mencionada, é sustentar a bola lançada pela equipa adversária, não deixando que a mesma entre em contacto com o solo, podendo ser utilizada qualquer parte do corpo. O objeto de jogo é uma bola com cerca de 1,22 metros de diâmetro e 1 kg, e é jogado num espaço de 20 metros por 20 metros.

Segundo Sousa e Gouveia (2018), as grandes lacunas nos JDC estão relacionadas com as movimentações e a ocupação estratégica do espaço, atendendo às características e interações comuns, como os adversários, colegas de equipa e objeto de jogo. O Kin-Ball, enquanto JDC, praticado por três equipas em simultâneo, em que o objetivo passa por evitar que bola entre em contacto com o solo (*International Kin-Ball Sport Federation, 2022*), pode ser uma ferramenta que potencializa a ocupação racional do espaço. Os jogadores devem trabalhar de forma coordenada e estratégica tentando antecipar o deslocamento da bola, procurando perceber, gerir e ocupar o espaço disponível de forma eficiente e eficaz. Tendo em conta a minha experiência a ocupação estratégica do espaço pode levar à: melhoria da eficiência no jogo, havendo

movimentações mais rápidas com um menor gasto energético; maior controlo sobre o jogo pois podem antecipar as ações do adversário criando oportunidades para atacar; aumento das ações de suporte e redução da probabilidade de erro pois têm mais tempo para decidir e executar.

Um outro aspeto igualmente importante para a aprendizagem é a motivação do aluno. Chanal et al. (2019) diz que a motivação é igualmente uma variável que deve estar presente em qualquer aula, pois a fomentação de altos níveis de motivação nos estudantes tem um efeito positivo na propensão dos mesmos, para se envolverem na Educação Física. Ou seja, a motivação é importante, e deve ser vista como um meio para atingir os objetivos educacionais.

Contudo, é ainda pouco explorado na literatura, os benefícios da abordagem de matérias coletivas alternativas na aquisição e desenvolvimento das habilidades tático-técnicas, na tomada de decisão e nos níveis motivacionais. Deste modo, pretende-se com o desenvolvimento deste trabalho: (i) Conceber um programa de intervenção centrado na abordagem da matéria de ensino de Kin-Ball; (ii) Avaliar os efeitos desse mesmo programa nas ações tático-técnicas, na tomada de decisão e na motivação nos JDC, em particular nos jogos desportivos coletivos de invasão (JDCI); (iii) Caracterizar e analisar a perceção dos participantes sobre o programa de intervenção.

Metodologia

Amostra

Neste estudo, participaram 12 sujeitos de ambos os sexos participantes (5 raparigas e 7 rapazes) com idade média de $16,17 \pm 0,57$ anos.

Instrumentos

No estudo recorreu-se a uma metodologia mista, na metodologia quantitativa foram avaliados a motivação e a performance motora, através de questionário e da observação.

O questionário *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI) adaptado em português por Fonseca e Brito (2001) quem tem por objetivo mensurar a motivação intrínseca dos participantes em relação a uma determinada atividade. Segundo Fonseca e Brito (2001) o IMI tem sido amplamente utilizado em contextos de atividade física e desportiva, pelo facto de este medir a motivação intrínseca, mas também pela sua validade e fiabilidade. Este questionário é composto por 18 parâmetros, divididos em 4 dimensões que são a competência, esforço/importância, prazer/interesse e pressão tensão. Para o preenchimento deste

questionário é solicitado ao aluno que selecione a sua resposta numa escala de Likert, que vai de 1 a 5 sendo que 1 corresponde a discordo totalmente, 2 a discordo, 3 a não concordo nem discordo, 4 a concordo e 5 a concordo totalmente.

Para avaliação da performance motora recorreu-se ao *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI), com o intuito de analisar as tomadas de decisão, as ações tático-técnicas e as ações de suporte. O GPAI (Oslin, Mitchell e Griffin (1998), adaptado por Mitchell et al. (2006), é um instrumento que tem como intuito avaliar ações relacionadas com o desempenho em jogo, mais precisamente os aspetos táticos, e a capacidade de resolução de problemas dessa natureza em contexto ecológico (Harvey et al., 2010). Foram analisadas as tomadas de decisão (TD), ações tático-técnicas individuais (ATTI), ações de suporte (AS), marcação e base, tendo sido contabilizadas como apropriadas ou inapropriadas e eficientes ou ineficientes. Após a contabilização das mesmas foi possível aferir o envolvimento do aluno no jogo, bem como a performance do aluno.

No que concerne aos instrumentos qualitativos recorreu-se aos grupos focais, com o objetivo de aferir a perceção e avaliação do programa de intervenção, pelos participantes. Foram criados 3 grupos focais compostos por 4 participantes cada, tendo a entrevistas uma duração entre 5 e 8 minutos. Segundo Krueger (2014) esta é uma metodologia que solicita o debate aberto e a troca de ideias, no qual os indivíduos elaboram e partilham conhecimento e opiniões.

Programa de intervenção

No programa de intervenção foram realizadas duas avaliações, uma inicial e uma final. Em ambas os participantes preencheram o questionário IMI, com o intuito de aferir a motivação intrínseca. Na avaliação inicial e final foi igualmente realizadas filmagens em situação de jogo no basquetebol e no futebol, numa situação de 6 contra 6. A posteriori, através do instrumento GPAI, todos os participantes foram observados durante 5 minutos.

Na avaliação final, foi ainda utilizada a metodologia Grupos de Focus por forma a aferir a perceção e avaliação do programa de intervenção, sendo que foram criados 3 grupos focais constituídos por 4 participantes cada, tendo a entrevista uma duração entre 5 e 8 minutos.

Entre avaliações foram lecionadas 6 sessões de 45 min de Kin-Ball, onde foram abordados diversos conteúdos como regras, pontuação, skills básicos e ocupação racional do

espaço. É de salientar que não foram realizadas nenhuma aula de basquetebol ou futebol durante a intervenção.

Procedimentos Estatísticos

No processamento estatístico dos dados da metodologia quantitativa, recorreu-se a estatística descritiva (média e desvio padrão) para caracterizar a amostra nas variáveis em estudo, o teste de Wilcoxon para estudar diferenças entre a avaliação inicial e a avaliação final, nas dimensões da motivação e da performance motora. O teste de Mann-Whitney foi utilizado para estudar as diferenças entre sexos nas dimensões da motivação. Para o tratamento dos dados foi utilizado o software o SPSS, versão 27, com o nível de significância de 5%. Na metodologia qualitativa foi realizada a transcrição das entrevistas aos grupos de focus e foi utilizado o software Nvivo para o tratamento dos dados.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Através dos resultados obtidos no questionário *Intrinsic Motivation Inventory* (gráfico 1), foi possível aferir que das quatro dimensões analisadas, a dimensão “Prazer e Interesse”, que está relacionada com a satisfação na realização da atividade foi a mais valorizada pelos participantes, e a dimensão “Pressão/tensão” foi a menos valorizada, sendo que uma pontuação elevada nesta poderá ser um indicador de uma maior propensão para se sentirem ansiosos ou sobrecarregados. Entre a avaliação inicial e final houve um aumento generalizado nas diferentes dimensões, excetuando a dimensão “Esforço e Importância”, que está relacionada com o grau de empenho. Contudo a dimensão “Competência” referente à capacidade do indivíduo, foi a que registou uma evolução positiva com significado estatístico ($p < 0,05$). De forma generalizada, os indivíduos com a intervenção acharam que se tornaram mais capazes, sentindo que conseguem dar resposta aos desafios associados à matéria.

Quando as pessoas sentem que são mais competentes, poderá estar relacionada com um melhor desempenho e/ou maior sucesso na tarefa. Sendo o KB um desporto que solicita uma

melhor ocupação do espaço, isto pode levar a um maior contro sobre o jogo e tomadas de decisão mais eficazes, o que pode levar a essa maior sensação de competência.

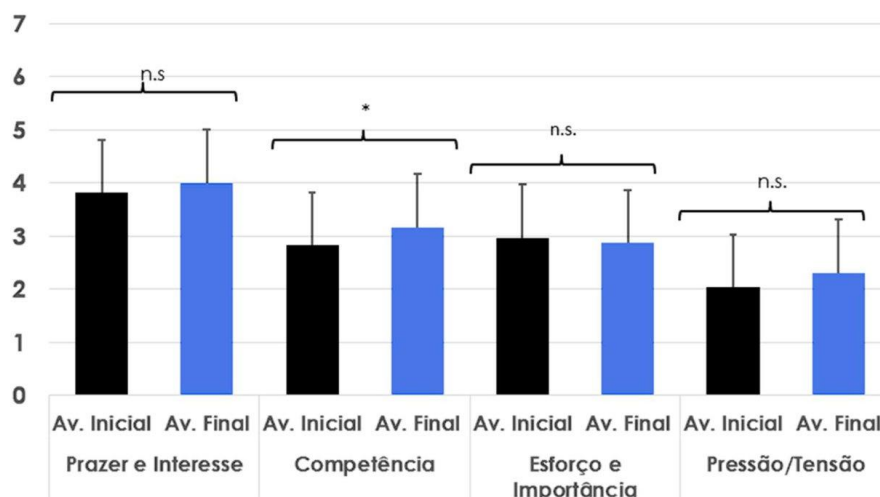


Gráfico 1 - Caracterização da amostra nas diferentes dimensões do IMI.

Legenda: a barra de erro representa o desvio padrão. * $p < 0,05$; n.s. – Não significativo;

Por meio da análise dos resultados obtidos no GPAI (tabela 1), é possível constatar uma melhoria nos indicadores de ação tática-técnica. Contudo, a evolução positiva da avaliação inicial para final apenas é significativa ($p < 0,05$): (i) no índice de AS (em ambas as modalidades), que está relacionado com a existência de linhas de passe, e (ii) no índice de base (apenas no futebol), que está associado com o retorno à posição defensiva tendo em consideração o possível alvo e o envolvimento no jogo (passe, remate entre outros).

	Basquetebol			Futebol		
	Av. Inicial	Av. Final	p	Av. Inicial	Av. Final	p
Envolvimento no jogo	35,45±6,83	58,45±4,08	0,003	33,80±11,00	39,7±9,82	0,444
Index TD	0,73±0,65	0,95±1,39	0,483	1,50±1,36	1,55±1,92	0,878

Tabela 1 – Caracterização da amostra na avaliação inicial e final (GPAI) (média ± desvio padrão).

Index ATTI	4,98±4,36	2,75±2,89	0,090	2,22±1,80	2,15±1,74	0,889
Index AS	1,36±0,41	5,99±3,99	0,008	1,63±1,05	2,98±1,57	0,037
Index Base	0,16±0,13	0,28±0,30	0,285	0,35±0,32	0,62±0,41	0,047
Index Marcação	1,16±2,30	0,81±0,69	0,182	0,36±0,29	0,60±0,35	0,203
Performance Jogo	1,68±1,08	2,16±1,00	0,155	1,23±0,49	1,58±0,80	0,241

No grupo de focus, foi possível aferir diversos dados importantes sobre a percepção dos participantes sobre o programa de intervenção. Quando solicitado aos participantes para caracterizarem as aulas de Kin-Ball em 3 adjetivos, os participantes mencionaram diversas, sendo as palavras “divertidas” e “interessantes” as mais referidas. Para além disso, 100% da turma afirmou que gostaria de voltar a praticar Kin-Ball em futuras aulas de Educação Física, pelo facto de não ser comum, por melhorar as cooperações, por ser inovadora, interessante e muito divertida, como é possível aferir nas transcrições seguintes: “Sim, porque **é bom ter mais uma oportunidade de experimentar um desporto não muito comum**, não muito conhecido.” (Grupo de focus 1); “Sim, porque acho que é um desporto que é essencial para **melhorar as nossas cooperações** entre a turma e é uma coisa **inovadora** que não se vê muito noutras escolas.” (Grupo de focus 2); “Sim, porque é uma **atividade nova e interessante** e dá para **divertir-se bastante.**” (Grupo de focus 3).

Aquando da questão “O que aprenderam nas aulas de Kin-ball?”, os participantes referiram uma maior noção do espaço, o enquadramento em equipa (em relação à bola), a necessidade da uma ocupação racional do espaço, a colaboração em equipa e a solicitação do raciocínio rápido.

Realizando a correlação entre a percepção dos participantes e os resultados obtidos através do GPAI é possível retirar algumas ilações. Os indivíduos mencionaram que aprenderam sobre a necessidade de ocupar o espaço de forma racional sendo que segundo Memmert, Lemmink e Sampaio (2017) esta correlacionado com o envolvimento no jogo. A importância de colaborar em equipa para o objetivo do jogo também foi mencionada, podendo isso traduzir-se no aumento das ações de suporte quer no basquetebol quer no futebol. No refere ao enquadramento, é possível verificar o mesmo através dos valores obtidos no Index Base.

Considerações Finais

Através do IMI, foi possível aferir que a motivação intrínseca dos participantes pré-intervenção para matéria de Kin-Ball era elevada, sendo que estes elevados valores podem estar relacionados com as características próprias e únicas da modalidade, como as grandes dimensões da bola, ser jogado por 3 equipas em simultâneo e pelo objetivo passar por não deixar que a bola entre em contacto com o solo. Apesar destes valores serem elevados houve ainda um aumento generalizado após o programa de intervenção, com significância estatística na dimensão competência. Estes dados, parecem consolidar que o programa de intervenção foi de encontro com as expectativas iniciais dos participantes.

Aquando da realização de grupos de focus, todos os participantes reportaram que gostariam de voltar a praticar Kin-Ball, considerando-a uma matéria interessante, divertida, que solicita a tomada de decisão, bem como a ocupação racional do espaço, indo de encontro com os dados obtidos no GPAI.

Foi possível através do GPAI, aferir que a intervenção permitiu um aumento significativo nas ações de suporte nas modalidades de futebol e basquetebol, e do índice de base no futebol e no envolvimento no jogo.

Em modo de conclusão, tendo em consideração as características do Kin-Ball, os resultados do programa de intervenção nas matérias de ensino de futebol e basquetebol, e o impacto que esta pode ter na motivação intrínseca dos participantes, o Kin-Ball pode afirmar-se como uma modalidade coletiva alternativa, que promove a motivação, mas de igual modo o desenvolvimento de competências transversais aos JDC.

Contudo, torna-se necessário o desenvolvimento de futuras investigações que aprofundem o efeito da duração do programa de intervenção nas variáveis avaliadas (motivação, habilidades tático-técnicas e na tomada de decisão), bem como a magnitude dos efeitos a médio e longo prazo.

Referências Bibliográficas

Chanal, J., Cheval, B., Courvoisier, D. S., & Paumier, D. (2019). Developmental relations between motivation types and physical activity in elementary school children. *Psychology of sport and exercise*, 43, 233-242.

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário, Educação Física*. Ministério da Educação.

Fonseca, A. M., & de Paula Brito, A. (2001). Propriedades psicométricas da versão portuguesa do Intrinsic Motivation Inventory (IMI) em contextos de actividade física e desportiva. *Análise Psicológica*, 19(1), 59-76.

Gouveia, S. *et al.* (2017) "O Kin-Ball na Escola," in *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2017*. Funchal, Portugal: Universidade da Madeira, pp. 177–185.

Harvey, S., Cushion, C. J., Wegis, H. M., & Massa-Gonzalez, A. N. (2010). Teaching games for understanding in American high-school soccer: A quantitative data analysis using the game performance assessment instrument. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 29-54.

History of KIN-BALL SPORT

International Kin-Ball Sport Federation (2022) *Rulebook*. 2022. Charny, Quebec, Canada.

Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.

Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Memmert, D., Lemmink, K. A., & Sampaio, J. (2017). Current approaches to tactical performance analyses in soccer using position data. *Sports Medicine*, 47(1), 1-10.

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2006). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach (2nd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.

Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of teaching in physical education*, 17(2), 231-243.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

Sousa, H. and Gouveia, É.R. (2018) “Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos,” in *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas*. Funchal, Portugal: Universidade da Madeira, pp. 92–95.

Apêndice 17 – Cartaz e programa da Ação Científico-Pedagógica Individual

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Escola Básica Secundária
Gonçalves Zarco

Ação Científico-Pedagógica Individual



KIN-BALL e ULTIMATE FRISBEE: contributos para o desenvolvimento das ações tático-técnicas e da tomada de decisão nos jogos desportivos coletivos.

15 de março de 2023 às 17:00

Pavilhão da E.B.S. Gonçalves Zarco

Responsáveis:
César Bento - 935341597 - cbento@ebsgzarco.pt
Luís Faria - 962251244 - ldfaria@ebsgzarco.pt

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Escola Básica Secundária
Gonçalves Zarco

Programa

17h00 | Comunicação
"O Ultimate Frisbee como matéria alternativa no desenvolvimento de ações tático-técnicas e na tomada de decisão" - Luís Faria

17h15 | Comunicação
"O papel do Kin-Ball na promoção da motivação, das ações tático-técnicas e na tomada de decisão nos Jogos Desportivos Coletivos" - César Bento

17h30 | Sessão Prática
Ultimate Frisbee (colaboração dos alunos da turma 10º2)

17h45 | Sessão Prática
Kin-Ball (colaboração dos alunos da turma 11º1)

Apêndice 18 – PowerPoint da Ação Científico-Pedagógica Individual

MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICOS E SECUNDÁRIOS
ANO LETIVO 2022/2023


UNIVERSIDADE DE LISBOA

UNIVERSIDADE DE BRAGANÇA

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL


O PAPEL DO KIN-BALL NA PROMOÇÃO DA MOTIVAÇÃO, DAS AÇÕES TÁTICO-TÉCNICAS E TOMADA DE DECISÃO NOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS

Professores Entregadores: César Bento e Luis Faria
Orientador Cooperante: Mestre Filipe Coelho
Orientador Científico: Prof. Doutora Ana Rodrigues



ÍNDICE

1. Introdução
2. Modalidade Kin-Ball
 - 2.1 História
 - 2.2 Caracterização da Modalidade
 - 2.3 Principais Regras
 - 2.4 Skills Básicos
3. Objetivos
4. Metodologia
 - 4.1 Amostra
 - 4.2 Instrumentos
 - 4.3 Programa de Intervenção
5. Apresentação de Resultados
6. Considerações Finais
7. Referências Bibliográficas



INTRODUÇÃO

Nas Aprendizagens Essenciais (AE), é possível constatar que é solicitado ao professor o ensino dos jogos desportivos coletivos (JDC), pelo facto de potencializar a solicitação de comportamentos como a cooperação, cordialidade, respeito, entre outros.

No entanto, os JDC são centrados em 4 matérias de ensino, nomeadamente o Andebol, Basquetebol, Futebol e Voleibol. Contudo, existem outras modalidades que podem ser inseridas nesta mesma subárea, como é o caso do Kin-Ball.

Segundo Sousa e Gouveia (2018), as grandes lacunas nos JDC estão relacionadas com as movimentações e a ocupação estratégica do espaço, atendendo às características e interações comuns, como os adversários, colegas de equipa e objeto de jogo.


INTRODUÇÃO

O Kin-Ball, enquanto JDC, praticado por três equipas em simultâneo, em que o objetivo passa por evitar que bola entre em contacto com o solo (*International Kin-Ball Sport Federation, 2022*), pode ser uma ferramenta que potencializa a ocupação racional do espaço.


A motivação é igualmente uma variável que deve estar presente em qualquer aula, pois a fomentação de altos níveis de motivação nos estudantes tem um efeito positivo na propensão dos mesmos, para se envolverem na Educação Física (Chanal et al., 2019).

De que modo o Kin-Ball, pode ser um contributo para promoção da motivação, das ações tático-técnicas e tomada de decisão nos JDC?


MODALIDADE KIN-BALL



HISTÓRIA



Canadá (Quebec)
1986/87
Prof. Mario Demers



HISTÓRIA

Expansão Internacional


Desporto Federado:

- Canadá, Japão, China, França, Bélgica, Alemanha, Espanha, Dinamarca, Suíça etc.

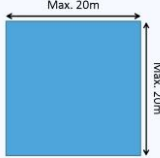
2018 • Asia Cup e Campeonato da Europa

2019 • Campeonato do Mundo


2022 • Campeonato do Mundo de Clubes



CARACTERIZAÇÃO DA MODALIDADE



Bola



1,22 m
1Kg

CARACTERIZAÇÃO DA MODALIDADE

3 equipas de 4 a 12 elementos

4 em jogo
+
suplentes

CARACTERIZAÇÃO DA MODALIDADE

Objetivo de jogo:
servir/lançar a bola para uma das equipas adversárias, de forma a que os jogadores da outra equipa não consigam sustentá-la antes de entrar em contacto com o solo.

PRINCIPAIS REGRAS

Duração do encontro

- 1 período → 11 pontos;
- Vence o encontro quem ganhar 4 períodos.

Pontuação

Sempre que a equipa a defender deixar a bola tocar no solo;	Sempre que é cometida uma falta;
-------------------------------------------------------------	----------------------------------

Duas outras equipas ganham 1 ponto

PRINCIPAIS REGRAS

- O lançador envia a bola diretamente para fora dos limites;
- A bola é lançada numa trajetória descendente;
- Não se permite...
- A equipa...

SKILLS BÁSICOS

Posição Base Lançamento/Serviço Passe

POSIÇÃO BASE

LANÇAMENTO/SERVIÇO

- Lançamento a duas mãos
- Lançamento de Basebol
- Lançamento a uma mão

PASSE

- Não são permitidos mais do que dois passes por jogada;
- Não é tolerado passe após o terceiro contacto.

OBJETIVOS DA AÇÃO

Neste contexto, com o desenvolvimento da presente ação, pretende-se:

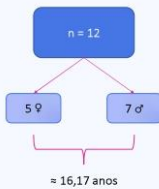
- Conceber um programa de intervenção sobre a abordagem da matéria de ensino de Kin-Ball;
- Avaliar os efeitos desse mesmo programa na motivação, na tomada de decisão e nas ações tático-técnicas nos JDC;
- Analisar e avaliar a percepção dos alunos sobre o programa de intervenção.



METODOLOGIA



AMOSTRA



INSTRUMENTOS

Metodologia Quantitativa



Questionário IMI
(Fonseca & Brito, 2001)

Game Performance
Assessment Instrument
(GPAI)
(Mitchell et al., 2000)

Metodologia Qualitativa



Grupos de Foco



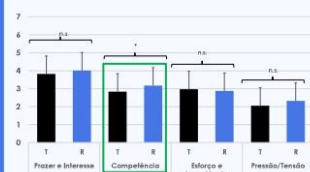
PROGRAMA DE INTERVENÇÃO



RESULTADOS



RESULTADOS



Constata-se que entre as dimensões da motivação avaliadas, a dimensão "prazer e interesse" é a mais valorizada pelos participantes. Por outro lado, a menos valorizada é a dimensão "pressão/tensão".



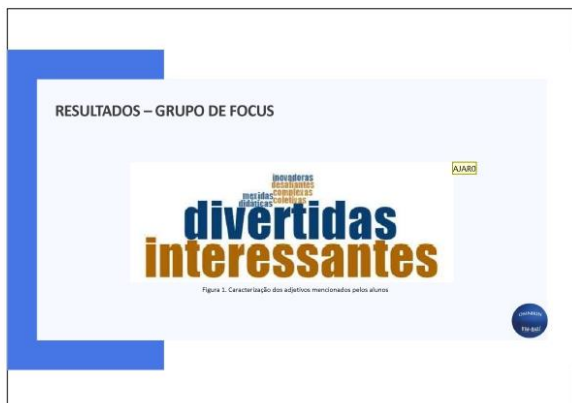
RESULTADOS - GPAI

Tabela 1. Caracterização da amostra no teste e reteste (GPAI).

	Basquetebol		Futebol		p	
	Teste	Reteste	Teste	Reteste		
Envolvimento no jogo	35,45±6,83	58,45±4,08	0,000	33,80±11,00	39,7±9,82	0,444
Índice TD	0,73±0,65	0,95±1,39	0,483	1,50±1,36	1,55±1,92	0,878
Índice ATB	4,96±4,36	2,75±2,89	0,090	2,22±1,80	2,55±1,74	0,889
Índice AS	1,36±0,41	5,99±1,99	0,000	1,63±1,05	2,98±1,57	0,037
Índice Base	0,16±0,13	0,28±0,30	0,285	0,35±0,32	0,62±0,41	0,047
Índice Marcação	1,15±1,30	0,81±0,69	0,182	0,36±0,29	0,60±0,35	0,203
Performance jogo	1,08±1,08	2,16±1,00	0,155	1,23±0,49	1,58±0,80	0,241

Através da análise do GPAI, constata-se uma melhoria dos indicadores de ação tática-técnica. Contudo, a evolução positiva da avaliação inicial para final apenas é significativa no índice AS (ambas as modalidades), no índice de base (no futebol) e envolvimento no jogo (basquetebol) (p < 0,05).





Dispositivo 25

AJARD - Sugestão colocar o número e título da figura

Para mais informações: https://doi.org/10.21963/2174-2224

RESULTADOS – GRUPO DE FOCUS

P: No próximo ano letivo gostarias de voltar a praticar Kin-Ball nas aulas de EF?

- ✓ 100% da turma gostaria de voltar a praticar KinBall
- ✓ "Sim, porque é bom ter mais uma oportunidade de experimentar um desporto não muito comum, não muito conhecido." (Grupo de focus 1);
- ✓ "Sim, porque acho que é um desporto que é essencial para melhorar as nossas cooperações entre a turma e é uma coisa inovadora que não se vê muito noutras escolas." (Grupo de focus 2);
- ✓ "Sim, porque é uma atividade nova e interessante e dá para divertir-se bastante." (Grupo de focus 3).

RESULTADOS – GRUPO DE FOCUS

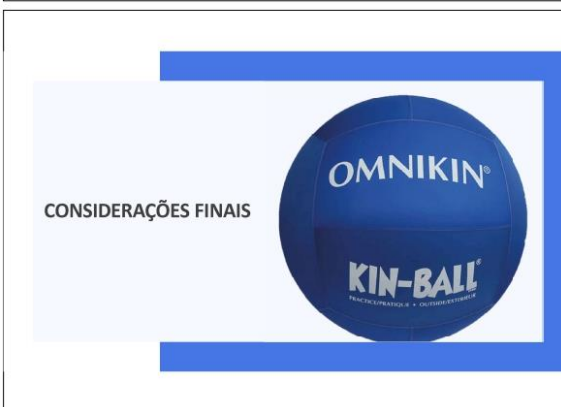
P: O que aprenderam nas aulas de Kin-ball?

- ✓ "De certa forma aprendemos a trabalhar em equipa. Eu acho que a gente teve mais noção do espaço." (Grupo de focus 1);
- ✓ "Eu acho que de certa forma aprendemos alguma coisa sobre o enquadramento, mais especificamente o enquadramento em equipa." (Grupo de focus 1);
- ✓ "Cooperação, também já tinha referido aqui há pouco, o pensamento rápido para decidir onde mandar a bola, estratégias. Trabalho de equipa, a noção de campo talvez e a capacidade rápida de raciocínio." (Grupo de focus 2).

RESULTADOS – GRUPO DE FOCUS

P: O que aprenderam nas aulas de Kin-ball?

- ✓ "É preciso bastante coordenação para poder fazer as estratégias. É uma qualidade necessária para o jogo essa coordenação. Também o pensamento rápido, é algo que também precisa ser trabalhado para jogar o Kin-Ball." (Grupo de focus 2);
- ✓ "O enquadramento, a ocupação racional do espaço e a colaboração entre equipa. Sim, eu acho que o termos de pensar rápido, neste caso no kin-ball, para onde vamos, para onde vamos mandar, para termos de pensar melhor e mais rápido." (Grupo de focus 3).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

- A motivação intrínseca dos alunos pré-intervenção era elevada e aumentou de forma generalizada após o programa de intervenção, com significância estatística na dimensão competência.
- A intervenção através da matéria de Kin-Ball, permitiu um aumento significativo nas ações de suporte nas modalidades de futebol e basquetebol, e do índice de base no futebol e no envolvimento no jogo;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Todos alunos reportaram que gostariam de voltar a praticar Kin-Ball, considerando como uma matéria interessante, divertida, que solicita a tomada de decisão, bem como a ocupação racional do espaço.
- O Kin-Ball pode ser lecionado como matéria alternativa aos JDC presentes nas AE, pois pode ser motivante e levar a melhorias na tomada de decisão e nas ações tático-técnicas.



Obrigado pela vossa atenção!



Referências Bibliográficas

- Chantal, J., Cheval, B., Courvelster, D. S., & Faumier, D. (2019). Developmental relations between motivation types and physical activity in elementary school children. *Psychology of sport and exercise*, 43, 133-142.
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais do Ensino Secundário*. Educação Física. Ministério da Educação.
- Fonseca, A. M., & Brito, A. P. (2001). Prioridades psicométricas da versão portuguesa do intrinsic motivation inventory (IMI) em contextos de actividade física e desportiva. *Análise psicológica*, 19(1), 59-76.
- International kin-ball sport federation (2022). *Official KIN-BALL® sport rules*. IKB: charnoy, quebec, canada.
- Galin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of teaching in physical education*, 17(2), 211-263.
- Sousa, H., & Gouveia, E. R. (2018). Avaliação nos jogos desportivos coletivos. *Didática da educação física: perspectivas, interações e alternativas*, 92-95.

MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICOS E SECUNDÁRIOS
ANO LETIVO 2022/2023

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

**O PAPEL DO KIN-BALL NA
PROMOÇÃO DA MOTIVAÇÃO, DAS
AÇÕES TÁTICO-TÉCNICAS E
TOMADA DE DECISÃO NOS JOGOS
DESPORTIVOS COLETIVOS**

Professores Estagiários: César Bento e Luis Faria
Orientador Cooperante: Mestre Filipe Coelho
Orientador Científico: Prof. Doutora Ana Rodrigues



Faculdade de Educação
Universidade Nova de Lisboa



UNIVERSIDADE DA MADEIRA



Apêndice 19 - Ficha de avaliação da Ação Científico-Pedagógica Individual



Avaliação sobre a qualidade da ação individual.

“O papel do *Kin-Ball* na promoção da motivação, das ações tático-técnicas e na tomada de decisão nos Jogos Desportivos Coletivo” – César Bento

Para cada uma das seguintes afirmações, atribua uma nota de 1 (menos positivo) a 5 (mais positivo):

	1	2	3	4	5
1 - Ritmo de desenvolvimento da ação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - Duração prevista para o tratamento do tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - O conteúdo desenvolvido correspondeu às suas expectativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - Aplicabilidade do tema desenvolvido na atividade profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - Cumprimento dos objetivos estabelecidos para a ação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 - Rigor e clareza no tratamento do tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - Metodologia adotada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 - Avaliação global da ação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9 - Relativamente à ação, indique os aspetos:

9.1 - Mais Positivos

9.1 - Menos Positivos

Apêndice 20 - Questionário da motivação intrínseca para a matéria de Kin-Ball

Questionário de Motivação para a prática de Kin-Ball

O núcleo de estágio de educação física da Universidade da Madeira na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, pretende desenvolver um estudo que tem por finalidade aferir a opinião, percepção e motivação dos alunos, sobre a modalidade de Kin-Ball

Resposta atentamente às questões colocadas, se tiver alguma dúvida pergunte ao professor responsável.
Fn

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Nome Completo *

2. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Feminino
 Masculino

3. *

Nos pontos seguintes, responda de 1 a 5, sendo que 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente)

Marcar apenas uma oval por linha.

	1- Discordo Totalmente	2	3	4	5- Concordo Totalmente
Gosto bastante de Kin-Ball (KB)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Despendo muito esforço na prática de KB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Penso que sou bastante bom/boa no KB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me tenso/a enquanto pratico KB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kin-Ball é divertido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É importante para mim fazer bem as coisas no KB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou satisfeito/a com o meu rendimento no KB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me nervoso/a enquanto pratico KB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Descreveria KB como muito interessante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empenho-me bastante no KB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou bastante bom/boa no KB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me descontentado/a enquanto pratico KB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enquanto pratico KB, penso em como gosto de o fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O KB não me desperta a atenção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não consigo praticar KB muito bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me pressionado/a enquanto pratico KB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não me esforço muito no KB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Após praticar um bocado KB, sinto-me bastante competente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google

Google Formulários

Apêndice 21 – Banco de exercícios *Kin-Ball*

ESCM Escola Básica Secundária Gonçalves Zarco
 “O papel do KIN-BALL na promoção da motivação, das ações tático-técnicas e tomada de decisão nos JDC” – César Bento
 UNIVERSIDADE da MADEIRA

Exercício 1 – Jogo da Apanhada		
Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> Aumentar a FC e temperatura corporal; Habituar-se ao objeto de jogo. 	<p>Jogo da apanhada (Kin-Ball)</p> <p>O aluno, portador da bola, deve perseguir os adversários e lançar a bola de forma a tocar em alguém. Essa pessoa, na qual a bola tocou, passa a apanhar os adversários.</p> <p>A bola deve rebolar no solo, sendo permitido utilizar qualquer parte do corpo para a mover.</p>	
<p>Variante: Levantar a bola do solo e lançar a duas mãos.</p>		
Exercício 2		
Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> Preparar as articulações; Adaptar-se ao objeto de jogo; 	<p>Os alunos, em duas filas, frente a frente, devem em conjunto fazer mover a bola apenas com a utilização dos braços, deslocando-se em círculo. Os alunos, ao passarem a bola para o seu lado esquerdo (frente), devem correr pelo lado de fora e ocupar a posição mais à frente, para dar continuidade à circulação e manutenção da bola no ar.</p>	
<p>Variante: Número de pessoas a realizar (ex.: cada aluno sozinho ou em trio, faz avançar a bola);</p>		

ESCM Escola Básica Secundária Gonçalves Zarco
 “O papel do KIN-BALL na promoção da motivação, das ações tático-técnicas e tomada de decisão nos JDC” – César Bento
 UNIVERSIDADE da MADEIRA

Exercício 3		
Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> Adaptar ao objeto de jogo; Treinar a ação técnica de serviço/lançamento a duas mãos; 	<p>Os alunos, em duas filas, frente a frente, devem individualmente realizar passes a duas mãos, por forma a progredir a bola, movendo-se em círculo. O aluno, ao passar a bola para o colega seguinte (frente ou diagonal), deve correr pelo lado de fora e ocupar a posição mais à frente do lado contrário (ex.: se estava do lado direito e realizou um passe frontal, na vez seguinte, deve ir para o lado esquerdo para treinar passe na diagonal).</p>	
<p>Variante: Realizar outro tipo de serviço/lançamento (ex.: passe a duas mãos → passe de baseball → passe a uma mão).</p>		
Exercício 4 – Volta à Europa e ao Mundo		
Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> Treinar a ação técnica de serviço/lançamento, receção e posição base; Adaptar-se ao objeto de jogo. 	<p><i>Exercício Cooperativo</i></p> <p>Os alunos, em duplas, devem receber a bola e realizar o lançamento em conjunto para a dupla que se encontra à sua frente.</p> <p>Inicialmente, realizam a volta à europa (vão para o fundo da fila do seu grupo), numa segunda fase volta ao mundo (vão para o fundo da fila do grupo à sua frente).</p>	
<p>Variante: Distância entre executantes (ex.: maior distância requer maior força e precisão de passe).</p>		

Exercício 5

Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> Treinar a ação técnica de serviço/lançamento. 	<p>Os alunos, em círculo e em conjunto, devem manter a bola no ar, sendo que, para isso, deverão realizar os movimentos técnicos de lançamento/serviço a duas mãos, baseball e a uma mão. Durante o exercício, de forma que o dispêndio energético seja maior, devem ser dadas tarefas como saltos, <i>skipping</i> e <i>jumping jacks</i> (não portadores da bola).</p>	
<p>Variante: Após realizar o lançamento devem trocar de lugar rapidamente com alguém que não o portador da bola.</p>		

Exercício 6

Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> Treinar a ação técnica de serviço/lançamento e posição base. Automatizar a ação de mencionar a equipa previamente. 	<p>Exercício Cooperativo</p> <p>O professor deve estabelecer o sentido de deslocação da bola.</p> <p>A equipa a iniciar (ex.: verde) menciona a equipa para a qual vai lançar (ex.: “Omnikin Preto”) e realiza a ação.</p> <p>A equipa de colete preto recebe a bola, realiza a posição base e efetua o lançamento para equipa rosa, mencionando previamente “Omnikin Rosa”. Devem realizar o lançamento sempre no mesmo sentido.</p>	
<p>Variante: Os alunos escolhem para onde lançar, tendo uma limitação temporal para fazê-lo (ex.: 5 segundos)</p>		


Exercício 7 – Defesa em Y

Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> Treinar a recuperação/ocupação espacial em Y. Perceber as vantagens e desvantagens deste tipo de ocupação; 	<p>Situação de jogo cooperativo</p> <p>Os alunos realizam uma situação de jogo, sendo que, como condicionante, o serviço/lançamento deve ser próximo de um dos vértices do campo.</p> <p>A disposição dos defesas pelo campo deve formar um “Y”.</p> <p>Os atacantes devem procurar lançar sempre para os espaços vazios. No entanto, a trajetória da bola deve ser alta e prolongada.</p>	
<p>Variante: Deixar de ser jogo cooperativo para competitivo.</p>		

Exercício 8 – Defesa por Quadrantes

Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> Treinar a recuperação/ocupação espacial em quadrantes. Perceber as vantagens e desvantagens deste tipo de ocupação; 	<p>Situação de jogo cooperativo</p> <p>Os alunos realizam situação de jogo e, desta vez, a condicionante é o serviço/lançamento ter de ser realizado do centro do campo.</p> <p>A disposição dos defesas e equipa “neutra” deve ocupar os 4 quadrantes.</p> <p>Os atacantes devem procurar lançar sempre para os espaços vazios. No entanto, a trajetória da bola deve ser alta e prolongada.</p>	
<p>Variante: Alternar a zona da posição base. 1º ataque de um vértice (defesa formação em Y), 2º no centro (formação em quadrante), etc.</p>		

Exercício 9 – Jogo Competitivo

Objetivo	Descrição	Representação
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar as ações tático-técnicas; • Ocupar racional e estrategicamente o espaço; 	<p>Situação de jogo competitivo</p> <p>Situação de jogo em espaço 20 metros x 20 metros.</p> <p>Devem procurar atacar sempre os espaços vazios, respeitando as regras do jogo.</p>	

Nota: Este banco de exercício apresenta propostas de exercícios que podem ser utilizados em aula. No entanto, cada aluno/turma é diferente e devemos personalizar as tarefas às necessidades dos mesmos.

Apêndice 22 - Ficha de autorização e Convite EE – Atividade de Extensão Curricular

Coordenação de ciclo – Ensino básico e secundário
Ano letivo 2022-2023



Convite ao Encarregado de Educação

Exmo(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

É com grande satisfação que o(a) convido a participar na atividade com o seu(sua) educando(a). Acreditamos que a participação ativa dos pais e encarregados de educação é fundamental para o desenvolvimento educacional e pessoal dos alunos.

A atividade em questão irá realizar-se durante uma tarde, no qual poderá participar nas atividades náuticas de vela, stand up paddle e canoagem, juntamente com os seus educandos.

Além disso, será uma excelente oportunidade para interagir com outros pais, alunos e professores.

A atividade será realizada no dia 26 das 14h00 às 16h30, no Cais de Recreio do Porto do Funchal. Pedimos que confirmem a presença através do preenchimento da informação abaixo indicada.

Esperamos contar com a sua presença e do seu(sua) educando(a) para tornar esta atividade ainda mais especial e produtiva.

(✂)

Para os devidos efeitos, assinale em seguida com um “X” a sua disponibilidade:

Irei comparecer na atividade - _____

Não irei comparecer na atividade - _____

Funchal, _____ de abril de 2023

O/A Encarregado/a de Educação

Autorização do/a Encarregado/a de Educação

Informo que, no dia 26 de abril, entre as 14:00 e às 16:30 horas, o(a) aluno(a) menor de idade, de seu nome _____, da turma/ano _____ vai participar, nas atividades de **Canoagem, Stand Up Paddle e Vela**, no Cais de Recreio do Porto do Funchal, organizada pelo núcleo de estágio da Gonçalves Zarco e o Clube Centro Treino Mar.

A atividade indicada tem como objetivo(s):

1. Realizar atividade física
2. Aquisição de conhecimentos sobre as modalidades
3. Vivenciar diferentes atividades náuticas

Destaco, ainda, que o seu/ a sua educanda(a) será acompanhado(a) pelo(s) professor(es), da disciplina de educação física.

Material necessário à realização da atividade:

- Calções ou fato de banho;
- T-shirt extra (A utilizar no mar)
- Toalha
- Protetor solar
- Lanche e Água
- Chinelos
- Boné (opcional)

Solicito a sua autorização. Para tal, deverá preencher a parte destacável e devolver ao professor da disciplina de educação física.

Com os melhores cumprimentos,
O/a professor/a responsável

(nome)

(✂)

.....
Para os devidos efeitos, **autorizo** o meu educando, de seu nome, _____, n.º _____, do ano/turma _____, a participar, no dia **Canoagem, Stand Up Paddle e Vela**, no Cais de Recreio do Porto do Funchal, organizada pelo núcleo de estágio da Gonçalves Zarco e o Clube Centro Treino Mar.

Funchal, _____ de abril de 2023

O/A Encarregado/a de Educação

Apêndice 23 - Convite aos Professores – Atividade de Extensão Curricular

Coordenação de ciclo – Ensino básico e secundário
Ano letivo 2022-2023



Convite

Prezado(a) Professor(a),

É com grande prazer que o(a) convidamos a participar numa atividade na qual serão realizadas atividades aquáticas, como Canoagem, Stand Up Paddle e Vela, organizada pelo núcleo de estágio da Gonçalves Zarco e o Clube Centro Treino Mar. Acreditamos que a sua presença é muito importante para o sucesso dessa atividade e também para o desenvolvimento educacional dos alunos.

A atividade será realizada no dia 26 de abril, entre as 14:00 e às 16:30 horas, no Cais de Recreio do Porto do Funchal. Durante a tarde, os professores poderão participar das atividades juntamente com os alunos, os encarregados de educação e outros professores. Será uma excelente oportunidade para socializar com os mesmos e praticar atividades náuticas.

Pedimos que confirmem a presença até dia 24 de abril respondendo diretamente a este email.

Esperamos contar com a sua presença e com a sua colaboração para tornar esta atividade ainda mais produtiva e agradável.

Atenciosamente,

Núcleo de Estágio de Educação Física.

(César Bento e Luís Faria)

Apêndice 24 – Perguntas *Peddy Paper* - Dia Mundial da Alimentação



53



9º e 10º Ano

3 - Substitui a expressão sublinhada pelo pronome adequado.

Estudarei os pronomes.

- A- Estudarei-os.
- B- Estudarei-los.
- C- Estudá-los-ei.

11º e 12º Ano

2 – Indica a função sintática da expressão sublinhada:

A alimentação saudável, rica em vitaminas e minerais, é capaz de promover a melhora da função do sistema imunológico.

- A- modificador do nome apositivo
- B- complemento direto
- C- complemento oblíquo
- D- complemento nominal

Apêndice 25 - Questionário sobre a perceção dos alunos sobre o Desporto Escolar

<p>25/06/23, 10:15</p> <p>Questionário sobre o Desporto Escolar</p> <h3>Questionário sobre o Desporto Escolar</h3> <p>No âmbito do estágio pedagógico em Educação Física o nosso núcleo de estágio, pretende estudar e caracterizar o desporto escolar, na escola Gonçalves Zarco. Deste modo, as questões que se seguem referem-se a tua opinião sobre o desporto escolar, não existem respostas corretas ou incorretas, pelo que solicitamos que respondas de forma honesta, todos os dados recolhidos serão confidenciais e apenas utilizados pelo núcleo de estágio.</p> <p><i>* Indica uma pergunta obrigatória</i></p> <p>1. Sexo *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Masculino</p> <p><input type="radio"/> Feminino</p> <p>2. Ano de escolaridade *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> 5º ano</p> <p><input type="radio"/> 6º ano</p> <p><input type="radio"/> 7º ano</p> <p><input type="radio"/> 8º ano</p> <p><input type="radio"/> 9º ano</p> <p><input type="radio"/> 10º ano</p> <p><input type="radio"/> 11º ano</p> <p><input type="radio"/> 12º ano</p> <p>3. Idade *</p> <p>_____</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/1t1K3T8CFmVfLE433Jg43_yg2z7m9koZ9j-i-hj/edit</p> <p>1/10</p>	<p>25/06/23, 10:15</p> <p>Questionário sobre o Desporto Escolar</p> <p>4. És atleta federado no presente ano letivo? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p>5. Já ouviste falar no desporto escolar? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p>6. Descreve em 3 palavras o que é para ti o desporto escolar? *</p> <p>_____</p> <p>7. Atualmente ou no passado já participaste em alguma atividade do desporto escolar? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p>8. Conheces os núcleos de desporto escolar existente na escola? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/1t1K3T8CFmVfLE433Jg43_yg2z7m9koZ9j-i-hj/edit</p> <p>2/10</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>25/06/23, 10:15</p> <p>Questionário sobre o Desporto Escolar</p> <p>9. Que modalidades gostarias de praticar no âmbito do desporto escolar? *</p> <p>Marcar tudo o que for aplicável.</p> <p><input type="checkbox"/> Nenhuma</p> <p><input type="checkbox"/> Ténis de mesa</p> <p><input type="checkbox"/> Ginástica de grandes superfícies - dança</p> <p><input type="checkbox"/> Voleibol</p> <p><input type="checkbox"/> Badminton</p> <p><input type="checkbox"/> Futsal</p> <p>10. No presente ano letivo participas no desporto escolar? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Sim <i>Avançar para a pergunta 11</i></p> <p><input type="radio"/> Não <i>Avançar para a pergunta 26</i></p> <p>Secção sem título</p> <p>11. Se sim, indica em que modalidade participas no desporto escolar? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Ténis de Mesa</p> <p><input type="radio"/> Ginástica de grandes superfícies - dança</p> <p><input type="radio"/> Voleibol</p> <p><input type="radio"/> Badminton</p> <p><input type="radio"/> Futsal</p> <p>12. Participas nos treinos da escola? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/1t1K3T8CFmVfLE433Jg43_yg2z7m9koZ9j-i-hj/edit</p> <p>3/10</p>	<p>25/06/23, 10:15</p> <p>Questionário sobre o Desporto Escolar</p> <p>13. Quantas vezes por semana treinas para o desporto escolar? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> 1 vez</p> <p><input type="radio"/> 2 vezes</p> <p><input type="radio"/> 3 vezes</p> <p><input type="radio"/> 4 vezes</p> <p><input type="radio"/> 5 vezes</p> <p>14. Quantas horas por semana treinas para o desporto escolar? *</p> <p>_____</p> <p>15. Participas nas competições escolares? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p>16. Como tiveste conhecimento do núcleo do desporto escolar? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Através de amigos/colegas</p> <p><input type="radio"/> Através do professor de Educação Física</p> <p><input type="radio"/> Através da divulgação de cartazes pela escola</p> <p><input type="radio"/> Pedi informação ao professor/funcionário</p> <p><input type="radio"/> Outra: _____</p> <p>17. Qual é a razão pela qual participa no desporto escolar? *</p> <p>_____</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/1t1K3T8CFmVfLE433Jg43_yg2z7m9koZ9j-i-hj/edit</p> <p>4/10</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>25/06/23, 10:15 Questionário sobre o Desporto Escolar</p> <p>18. O que mais gostas no desporto escolar? *</p> <p>_____</p> <p>19. O que menos gostas no desporto escolar? *</p> <p>_____</p> <p>20. Gostarias que a tua escola tivesse núcleos de desporto escolar de outras modalidades? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p>21. Se sim, de que modalidades?</p> <p>_____</p> <p>22. Achas que a tua escola tem condições para a prática das modalidades do desporto escolar? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p style="font-size: small;">https://docs.google.com/forms/d/1hK3T8CFmVfLE43Ug43_vg2z7m9koZ9r-j-4h/edit</p>	<p>25/06/23, 10:15 Questionário sobre o Desporto Escolar</p> <p>23. Qual é a tua opinião sobre o desporto escolar? (Escala de 1 a 5) *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> 1 - Muito mau</p> <p><input type="radio"/> 2 - Mau</p> <p><input type="radio"/> 3 - É me indiferente</p> <p><input type="radio"/> 4 - Bom</p> <p><input type="radio"/> 5 - Muito bom</p> <p>24. Recomendaria a outros alunos a participarem no programa do desporto escola da escola? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p style="font-size: small;">https://docs.google.com/forms/d/1hK3T8CFmVfLE43Ug43_vg2z7m9koZ9r-j-4h/edit</p>
5/10	6/10

<p>25/06/23, 10:15 Questionário sobre o Desporto Escolar</p> <p>25. Para cada uma das afirmações que se seguem indica o teu grau de satisfação * selecionando de 1 (Muito insatisfeito) a 5 (muito satisfeito)</p> <p>Marcar apenas uma oval por linha.</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Muito insatisfeito</th> <th>Insatisfeito</th> <th>Sem opinião</th> <th>Satisfeito</th> <th>Muito satisfeito</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Horário dos treinos do Desporto Escolar</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Número de treinos por semana desporto escolar</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Duração dos treinos do desporto escolar</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Variedade de Modalidades do desporto escolar existentes na escola</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Competição ao fim de semana</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Professor/treinador do desporto escolar</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table> <p>Avançar para a pergunta 28</p> <p>Secção sem título</p> <p>26. Apesar de atualmente não participares, no passado já participaste no desporto * escolar?</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p style="font-size: small;">https://docs.google.com/forms/d/1hK3T8CFmVfLE43Ug43_vg2z7m9koZ9r-j-4h/edit</p>		Muito insatisfeito	Insatisfeito	Sem opinião	Satisfeito	Muito satisfeito	Horário dos treinos do Desporto Escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Número de treinos por semana desporto escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Duração dos treinos do desporto escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Variedade de Modalidades do desporto escolar existentes na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Competição ao fim de semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Professor/treinador do desporto escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<p>25/06/23, 10:15 Questionário sobre o Desporto Escolar</p> <p>27. Qual é a razão pela qual não participa no desporto escolar? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Não gosto do desporto escolar</p> <p><input type="radio"/> Não gosto das modalidades que a escola oferece</p> <p><input type="radio"/> Não consigo participar nos treinos e/ou competições</p> <p><input type="radio"/> Outra: _____</p> <p>Avançar para a pergunta 28</p> <p>Secção sem título</p> <p>28. Qual é a sua opinião sobre as atividades oferecidas do desporto escolar da escola? *</p> <p>_____</p> <p>29. Como poderia ser melhorado o desporto escolar da escola? *</p> <p>_____</p> <p style="font-size: small;">https://docs.google.com/forms/d/1hK3T8CFmVfLE43Ug43_vg2z7m9koZ9r-j-4h/edit</p>
	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Sem opinião	Satisfeito	Muito satisfeito																																						
Horário dos treinos do Desporto Escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																						
Número de treinos por semana desporto escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																						
Duração dos treinos do desporto escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																						
Variedade de Modalidades do desporto escolar existentes na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																						
Competição ao fim de semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																						
Professor/treinador do desporto escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																						
7/10	8/10																																										

30. Acha que o desporto escolar promover a inclusão e a construção de amizades? (Escala de 1 a 5) *

Marcar apenas uma oval.

Mesmo nada

1

2

3

4

5

Promove muito

31. Gostarias de participar em outras atividades do desporto escolar, para além das que a escola oferece? *

Marcar apenas uma oval.

Sim *Avançar para a pergunta 32*

Não

Seção sem título

32. Se sim, em quais gostaria? (Pode selecionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

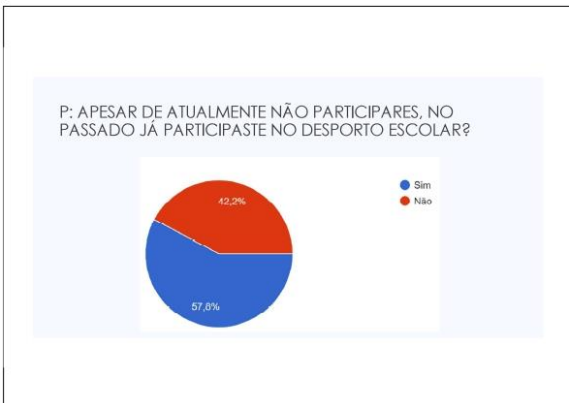
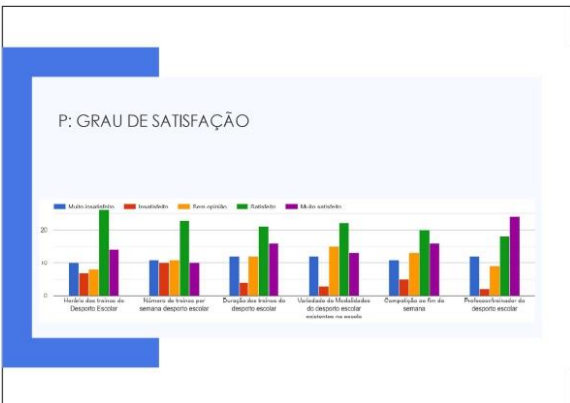
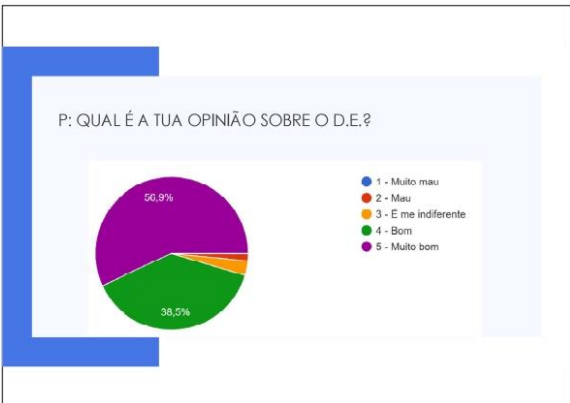
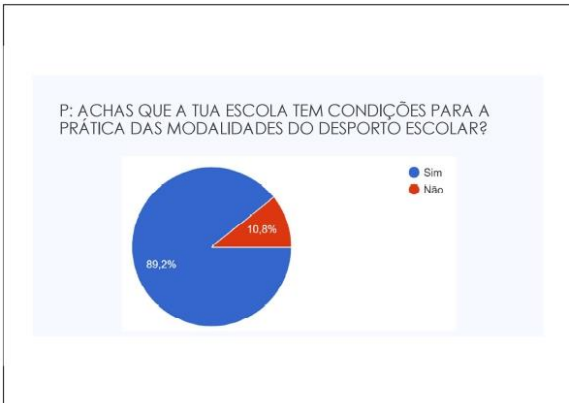
- Andebol
- Atividades náuticas
- Atletismo
- Basquetebol
- Desportos Gímnicos
- Judo
- Natação
- Patinagem

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Apêndice 26 - PowerPoint sobre os resultados do questionário do Desporto Escolar





OBRIGADO PELA VOSSA ATENÇÃO!



MESTRADO EM ENFERMAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICOS E SECUNDÁRIOS
ANO LETIVO 2022/2023



PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O DESPORTO ESCOLAR NA EBSGZ



Professores Estagiários: César Bento e Luís Faria
Orientador Cooperante: Mestre Filipe Coelho
Orientador Científico: Prof. Doutora Ana Rodrigues

Apêndice 27 - Questionário da percepção da turma em relação ao professor e gosto pelas matérias de ensino

Percepção do Aluno		1 - O teu professor de educação física...*				
Este formulário tem como intuito aferir a tua percepção sobre o presente ano letivo, mais precisamente na aula de Educação Física. Este questionário é ANÓNIMO por isso peço que sejas sincero(a) a responder cada questão.		Marcar apenas uma oval por linha.				
* Indica uma pergunta obrigatória		1 - Discordo Completamente	2 - Discordo	3 - Não concordo nem discordo	4 - Concordo	5 - Concordo Completamente
<p>Percepção do Aluno</p> <p>Este formulário tem como intuito aferir a tua percepção sobre o presente ano letivo, mais precisamente na aula de Educação Física. Este questionário é ANÓNIMO por isso peço que sejas sincero(a) a responder cada questão.</p> <p>* Indica uma pergunta obrigatória</p>		<p>Demonstrou ter bastante conhecimento sobre as diferentes matérias de ensino.</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <hr/> <p>Tem gosto e entusiasmo pelo ensino e pela disciplina de educação física.</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <hr/> <p>Possui uma boa capacidade de comunicação (Transmite informação de forma clara e compreensível)</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <hr/> <p>É um líder.</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <hr/> <p>Manifestou empatia pelos alunos e interesse pelo seu bem-estar.</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <hr/> <p>Adaptou as aulas às tuas necessidades individuais</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <hr/> <p>Incentivou-te a participar de forma ativa nas aulas.</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <hr/> <p>Solicitou a cooperação e trabalho de</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>				
<p>equipa.</p> <p>Proporcionou um clima agradável e favorável à aprendizagem.</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <hr/> <p>Forneceu feedback construtivo sobre o teu desempenho</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <hr/> <p>Promoveu a prática de valores como respeito, responsabilidade e cordialidade.</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <hr/> <p>Promoveu a consciência sobre a importância de uma alimentação saudável e hábitos de vida saudáveis</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <hr/> <p>Utilizou recursos e materiais adequados para enriquecer as aulas e torná-las mais interessantes</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <hr/> <p>Estimulou a prática regular de atividades físicas fora do ambiente escolar</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <hr/> <p>Criou um ambiente inclusivo, onde todos os alunos se sentiram respeitados e valorizados.</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>		<p>Soube lidar com situações de conflito ou comportamentos inadequados.</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <hr/> <p>Estimulou a prática de diferentes modalidades desportiva e atividades físicas para ampliar o repertório dos alunos</p> <p><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <hr/> <p>2. Descreve o teu professor de Educação Física em 3 adjetivos *</p> <p>_____</p> <hr/> <p>3. Indica quais são as melhores características do teu professor *</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <hr/> <p>4. Indica quais os aspetos que o teu professor precisa de melhorar *</p> <p>_____</p>				

5. Indica o quanto gostaste de abordar cada uma das seguintes matérias de ensino

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não gostei nada	Não gostei	Não gostei nem desgostei	Gostei	Gostei mesmo muito
Aptidão Física (Crossfit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atletismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desportos de Combate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ginástica (solo, aparelhos e acrobática)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kin-Ball	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Patinagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ténis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

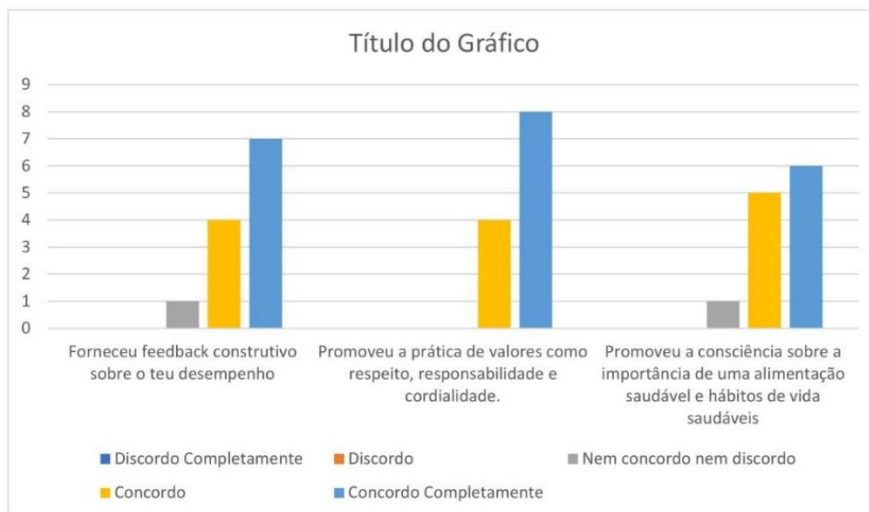
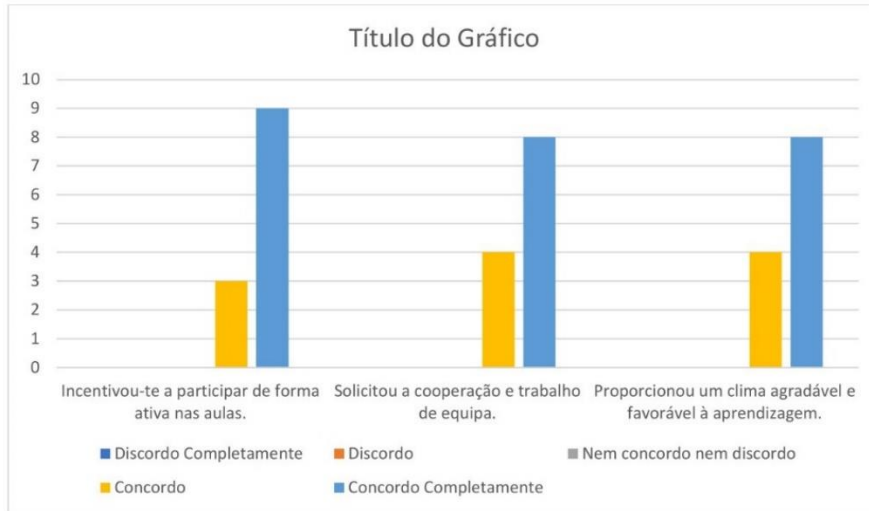
Secção sem título

6. Neste espaço podes escrever qualquer tipo de observação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Apêndice 28 - Resultados - Perceção sobre professor



Animado, confiável e respeitoso

Respeitoso, amigável e aplicado

Carismático, incrível e GOAT

Trabalhador, gentil e confiante

Bom, assertivo e divertido

Engraçado, profissional e líder

Indica quais são as melhores características do teu professor:

- Simpático
- Envolvido, criativo, líder
- Interesse em levar a aula e as modalidades para fora da escola, promovendo de forma muito eficaz a prática deste desporto fora de aula, ajudando até alguns
- Tem espírito jovem, sabe brincar com os alunos, sabe quando ser César o amigo e César o professor, mesmo durante as aulas
- Compreensivo, organizado, bom ouvinte
- Responsável, resiliente e paciente
- Bom ouvinte é compreensível
- Respeitoso, atencioso e conhecedor das atividades
- Empenho e empatia
- Não desiste de seus alunos, acredita no seu potencial.
- Tudo
- É dedicado e ajuda a realizar certos exercícios quando necessário

Indica quais os aspetos que o teu professor precisa de melhorar:

- Ser menos exigente
- Fazer mais jogos em vez de ficarmos sempre a treinar, sem pôr em prática em situação de jogo
- A organização das aulas. Houve certas situações em que os objetivos da aula não puderam ser de maneira alguma completos
- Não se deixar interromper tanto por aqueles que supostamente sabem mais
- Nenhum
- Nenhum
- Nenhum
- Não sei
- Ser um pouquinho menos insistente no que toca crossfit
- O professor é incrível não tem nada a melhorar.
- O prof foi muito bom não sei se é preciso melhorar alguma coisa
- Talvez na escolha das matérias dadas em aula, se o mesmo for responsável pela escolha das mesmas

Apêndice 29 – Apresentação introdutória à Orientação e à aplicação móvel *IOrienteeing*

ORIENTA-TE!

Professores Estagiários:
César Bento e Luis Faria

08/10/2022

Orienta-te

ORIENTAÇÃO 1 - O MAPA

ORIENTAÇÃO 2 - DEFINIR O TEU TRAJETO

ORIENTAÇÃO 3 - COMO ORIENTAR O MAPA

SIMBOLOGIA/LEGENDA

Objecto especial água	Objectos especiais homem	Árvore grande ou isolada
Edifício	Vedação transponível	Vedação intranponível
Estrada	Zona privada	Áreas abertas
Marco		

IORIENTEERING

IORIENTEERING

IORIENTEERING

IORIENTEERING

IOrienteeing

Eine App nicht nur
für O-Sportler,
(Läufer)



9

OBRIGADO

10